EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO:
temas polêmicos

Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Gabrielly Doná
Renata Junqueira de Souza
Organizadoras

Organizadoras:
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Gabrielly Doná
Renata Junqueira de Souza

Educação literária mudanças em movimento:

Temas polêmicos

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 3: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E TEMAS POLÊMICOS

Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)
Pedro Afonso Barth (UFU)
Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman
Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Literária mudanças em movimento: temas polêmicos [ebook]/ Organizadores: Andréia de Oliveira Alencar Iguma, Gabrielly Doná e Renata Junqueira de Souza. Ouro Preto (MG): Editora Educ.Literária, 2024. 390 p.:il. color.

Vários autores.
Inclui bibliografia.
Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.
ISBN: 978-65-81156-26-8

1. Literatura infantil e juvenil - Temas polêmicos 2. Literatura infantil e juvenil - Temas fraturantes 3. Educação literária. 4. Leitura literária. 5. Formação de leitores I. Iguma, Andréia de Oliveira Alencar. II. Doná, Gabrielly. III. Souza, Renata Junqueira de.

CDU 821(81):82.0-053.5
CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins – CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.

Literatura Infantil e Juvenil
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Beatriz Alves de Moura
Berta Lúcia Tagliari Feba
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão
Cleide de Araujo Campos
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Guilherme da Silva Lima
Isabela Delli Colli Zocolaro
Ivanete Bernardino Soares
Jamile Rossetti de Souza
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Jorge de Castro
Juliane Francischeti Martins
Júnia Carvalho Gaião de Queiroz
Kenia Adriana de Aquino
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Leonardo Montes Lopes
Leoneide Maria Brito Martins
Luís Henrique Lustosa Reipert
Márcia Tavares Silva
Maria Cecília Soares Barbosa Cota
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
María Paula Obando Rodríguez
Mariana Revoredo
Marivaldo Omena Batista
Marlice Nogueira
Naelza de Araújo Wanderley
Rita Cristina Lima Lages
Robson Guimaraes de Faria
Rodrigo Corrêa Martins Machado
Rosangela Valachinski Gandin
Sarah Gracielle Teixeira Silva
Silvana Ferreira de Souza Balsan
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Vania Kelen Belão Vagula
Vânia Maria Castelo Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)
Amanda Valiengo (UFSJ)
Antônio Cézar Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (UNESP)
Danglei de Castro Pereira (UNB).
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)
Diana Navas (PUC-SP)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)
Emanuela Medeiros (UERN)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)
Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Leoneide Martins (UFMA)
Luís Girão (USP)
Márcia Tavares (UFCG)
Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Mariana Cortez (UNILA)
Mônica Correia Baptista (UFMG)
Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Pedro Afonso Barth (UFU)
Regina Michelli (UERJ)
Rita Lopes (UFOP)
Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Rosana Rodrigues (UEMT)
Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Rovilson José da Silva (UEL)
Sandra Franco (UEL)
Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
Thiago Alves Valente (UENP)

APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023,- se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa "Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 3 – Literatura infantil e juvenil e temas polêmicos e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: "O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber."

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

10 CAPÍTULO INAUGURAL
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza

18 EL ARTE DE NARRAR
Maria Teresa Andruetto

28 "A CRIANÇA MORREDIÇA", DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: CONTOS DE FADAS E O TEMA TABÚNICO DA MORTE
Paulo César Ribeiro Filho

38 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM *OS AFOGADOS:* UMA METODOLOGIA PARA O TRABALHO COM TEMAS POLÊMICOS
Rafael Ginane Bezerra,
Aline Cristina de Souza Lima Moreira.

49 A FORMAÇÃO DE LEITORES NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DIDÁTICA APLICADA NAS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO
Marcelle Rodrigues da Silva
Renata de Mello Santos Leviski
Elaine de Barros Manhanini Sampaio

59 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO ENTENDIMENTO DE UM TEMA SENSÍVEL: A MORTE
Natália Bonadia da Silva Fulgencio

68 A MORTE, O MEDO E O ABANDONO: A POETICIDADE EM *ENQUANTO A NOITE NÃO CHEGA,* DE JOSUÉ GUIMARÃES
Adriana Jesuíno Francisco
Rozana Aparecida Lopes Messias

78 MULHER-BRUXA E A MULHER-BELA: O ENSINO DE UM PADRÃO DE BELEZA FEMININA EM *UM* CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS
Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos
Maria Carolina da Silva Caldeira

90 A PERSONAGEM CAROLINA E SEU ESPELHAMENTO NOS LEITORES: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DOS TEMAS FRATURANTES EM *RETRATOS DE CAROLINA,* DE LYGIA BOJUNGA
Geovana Bezerra Vital
Prof. Dr. Pedro Afonso Barth

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

100 *A PRINCESA E O PESCADOR DE NUVENS,* DE ALEXANDRE RAMPAZO: REFLEXÕES SOBRE MORTE, PERDAS E SUPERAÇÃO NA INFÂNCIA
Vânia Maria Castelo Barbosa
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Renata Junqueira de Souza

112 APONTAMENTOS SOBRE TEMAS SENSÍVEIS EM LIVROS ILUSTRADOS PUBLICADOS NO BRASIL, EM PORTUGAL E NA INGLATERRA
Newton Freire Murce Filho

122 BISA BIA, BISA BEL, DE ANA MARIA MACHADO – A ESCRITA FEMINISTA: NOVAS MENTALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA
Hellen Batista Fernandes
Jocília Oliveira da Silva

132 BRANCA DE NEVE SERIA CENSURADA NO SÉCULO XXI ? – REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS POLÊMICOS NO CONTO DOS GRIMM, NO FILME DE DISNEY E NAS TELAS DE PAULA REGO
Goimar Dantas de Souza

142 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL - UMA DISCUSSÃO SOBRE REPRESENTATIVIDADE
Me. Aline Loures Quintão Lacerda
Dra. Maria de Fátima Carvalho

152 DENGO, TRANÇAS E VÓINHA: AFETOS E SABERES ANCESTRAIS NA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA
Daniele do Nascimento Silva

163 DOIS PAIS TAMBÉM SÃO FAMÍLIA: A HOMOPARENTALIDADE NA LITERATURA INFANTIL
José Humberto Rodrigues dos Anjos

175 EM "HISTÓRIAS DA PRETA" A MENINA NEGRA SENTIMENTO, UNIVERSO AFRO-BRASILEIRO E AFRICANO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM ESTUDO DE CASO
Joyce Helena Ferreira dos Santos

185 EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO NA NARRATIVA DE JULIÁN É UMA SEREIA, DE JESSICA LOVE
Thiago Augusto da Silva Corrêa

195 ENTRE A DEFESA DA DEMOCRACIA E A CRÍTICA AOS REGIMES AUTORITÁRIOS: UMA ANÁLISE DE *O CACHORRINHO SAMBA NA RÚSSIA* (1963), DE MARIA JOSÉ DUPRÉ
Elizangela Maria Esteves de Barros

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

206 ENTRE LIMITES E NARRATIVAS: ABORDAGENS DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL BOLIVIANA
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos
Josiane Peres Gonçalves

214 ENTRE O DITO E O INTERDITO: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS TEMÁTICAS (IN)APROPRIADAS PARA AS INFÂNCIAS
Patrícia Barros Soares Batista
Maria Carolina da Silva Caldeira

225 *ESTO ES PARA VOS:* TEMAS INCÔMODOS NA LIJ LATINO-AMERICANA
Caroline Kirsch Pfeifer

237 "HÁ COISAS QUE ENTRAM PELOS NOSSOS OLHOS": INFÂNCIA, SOCIEDADE E PERCEPÇÃO EM ONDJAKI
Elisangela Silva Heringer

247 LITERATURA INFANTIL, UMA ARTE CAPAZ DE AFETAR A TODOS
Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

256 *NA CURVA DAS EMOÇÕES,* DE JORGE MIGUEL MARINHO: NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS TRANSFORMAÇÕES
Rafaela Stopa

266 O GRITO SILENCIOSO DA PERDA: FIGURAÇÕES DA MORTE EM *A COISA BRUTAMONTES*, DE RENATA PENZANI E RENATO ALARCÃO
Carla Gonzaga Ramos
Girlene Marques Formiga
Francilda Araújo Inácio

274 O ITINERÁRIO DA EXPLORAÇÃO E VIOLÊNCIA SEXUAL SOFRIDA POR SABRINA NA OBRA *SAPATO DE SALTO*
Lícia Carina Santos Torres
Raquel Aparecida Dal Cortivo

285 O MITIGAR DO LUTO EM *O HOMEM QUE LIA AS PESSOAS,* DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA
Ana Karynne Belchior Carneiro

294 O MUNDO DOS MORTOS E A MORTE EM DOIS CONTOS LÚGUBRES DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN
Felipe Ribeiro Campos,

304 O PERSONAGEM HERÓI NA NARRATIVA INDÍGENA "O SINAL DO PAJÉ"
Célia Davi de Assunção

314 O PESO DA BAGAGEM EM *CORDA BAMBA*, DE LYGIA BOJUNGA
Vanessa Weber Sebastiany

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

324 O PNLD LITERÁRIO E A (DES) CONSTRUÇÃO DO RACISMO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL
Betty Bastos Lopes Santos
Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

334 OS TABUS SOCIAIS E A PROSCRIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS
Michelle Cristine Garrido de Araújo
Luciana Moreno Gonçalves Sacramento

345 PENSANDO A INFÂNCIA E A CONDIÇÃO FEMININA EM *SAPATO DE SALTO,* DE LYGIA BOJUNGA
Elisa da Silva Santana

354 REPRESENTATIVIDADE RACIAL NO PNLD LITERÁRIO 2022: ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS APROVADOS PARA A PRÉ-ESCOLA
Natália Bonadia da Silva Fulgencio
Catarina Moro

364 *SAPATO DE SALTO* (2006): UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO QUESTÃO FRATURANTE NA LITERATURA JUVENIL DE LYGIA BOJUNGA

373 SAPATOS QUE INCOMODAM: MASCULINIDADES, PODER E RELUTÂNCIA EM LYGIA BOJUNGA
Samira dos Santos Ramos

382 VIDA E MORTE NA OBRA *A ÁRVORE DAS LEMBRANÇAS* (2014), DE BRITTA TECKENTRUP: O RESGATE DAS MEMÓRIAS NA NARRATIVA
Daniela Aparecida Francisco
Karina de Fátima Gomes

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

CAPÍTULO INAUGURAL (PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, in persona aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais,

mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto

"Adendo ao Caderno de um ausente", ou "Dança", inserido no livro recém-publicado *Fronteiras visíveis*. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desapegar-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da *paisagem*.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenham um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem conserto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu começas a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso co-

ração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, *e estás feliz porque esquecestes por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafias, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra* dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: "Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo".

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel

de Barros nos provou que é possível monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: Tenho doutorado em formigas. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperançar–, partilho o texto "Palavras: prisão", do livro Corpo do tempo: cicatrizes, segundo volume da Trilogia dos sinais:

> *: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebentam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:*
>
> *:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes perenemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:*

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.

E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulsione a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que

fazem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura "permitida para todas as idades", uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra Vamos acordar o dia, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada "Outono":

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– Tchau, árvore... – repetiu.
– Tchau, folha... – a árvore respondeu.
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.
A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.

E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.
Mas era uma situação nova.
E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:
– Tchau, árvore...
Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:
– Tchau, folha...
Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.
A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.
A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.
Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:
– Até daqui a pouco!
A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:
– Não entendi: por que "até daqui a pouco"?
Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.
Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:
– Logo você vai se dissolver na terra.
– Continuo sem entender – disse a folha.
– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.
Surpresa, a folha perguntou:
– E eu vou retornar ao meu ramo?
– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!
A folha estremeceu de esperança.
A árvore completou, quase triste:
– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!

EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

… palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías… (…) … Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre "el yo más propiamente mío" del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos…, una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar "estos son los mejores libros" ?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca… Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.

Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers[1]). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet… (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar…, pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

1 Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema "Brisa Marina", acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y pareciéramos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan…, entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretejer los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Litchtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: "Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros", sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros "se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura".

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados

emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jurgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdie llamó vulgata planetaria: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos. Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación

útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace

/ Manifestar disenso / Romper el orden "natural", tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura -más específicamente la literatura- puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacerme preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección

a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece**.** Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito.* Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y s su dignidad.

28
Literatura Infantil e Juvenil
Mudanças em movimento

"A CRIANÇA MORREDIÇA", DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: CONTOS DE FADAS E O TEMA TABÚNICO DA MORTE

Paulo César Ribeiro Filho
Universidade de São Paulo

ANDERSEN E A MORTE DE CRIANÇAS

Patrono da Literatura Infantil e Juvenil mundial, o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) assina muitos dos contos de fadas considerados canônicos, cujas tramas fazem parte da formação literária ocidental não apenas via texto, mas também por intermédio de suas incontáveis adaptações intersemióticas. Dentre eles, destacam-se "A Rainha da Neve", "A Pequena Sereia", "O Soldadinho de Chumbo", "O Patinho Feio", "As Novas Roupas do Imperador" e "A Princesa e a Ervilha". Com cento e cinquenta e seis narrativas feéricas, Andersen desponta como um dos mais prolíficos autores de contos de fadas; pouco mais de uma dezena são histórias retrabalhadas da tradição, sendo a maioria absoluta composta por narrativas autorais. Na seara de contos andersenianos que flertam com o tema tabúnico da morte infantil, "A Pequena Vendedora de Fósforos" pode ser considerado epítome. A fome, o frio e o abandono marcam a triste história da menina que se vê exposta à mais terrível intempérie em uma véspera de Natal: com fome, avista, pelas janelas das casas, as mesas repletas de iguarias; com frio, contempla o crepitar das lareiras enfeitadas; abandonada, encontra-se invisibilizada em meio a uma multidão de pessoas afoitas com os últimos preparativos da ceia. Não podia voltar para casa sem ter vendido nada, pois seria castigada pelo pai. A trama informa que a menina "encarava o futuro com medo e incerteza" (ANDERSEN, 2019, p. 311), termos que voltarão a ser mencionados ao longo deste ensaio. Ao falecer, a menina enfim se reencontra, no céu, com a avó.

Para além das histórias mais conhecidas do autor, é possível elencar ao menos mais quatro narrativas que lidam diretamente com o tema fraturante da morte de crianças: "O Anjo", "As Cegonhas", "A Criança Morta" e "A História de Uma Mãe". O primeiro se inicia com uma espécie de epígrafe resumitiva: "Quando morre uma criança boa, um anjo desce do céu e a toma em seus braços, e então, abrindo suas asas, sobrevoa todos os lugares que ela amou" (ANDERSEN, 2019, p. 220). A criança que protagoniza a trama em muito se assemelha à menina dos fósforos em termos de *ethos* ficcional, visto que é marginalizada em vida. Ao falecer, o menino é carregado até Deus por um anjo — este que também havia

sido uma criança abandonada à própria sorte, dedicado aos cuidados de uma simples flor. Já em "As Cegonhas", Andersen ficcionaliza o tema da mortalidade infantil valendo-se da simbologia da ave que dá nome ao conto, por vezes associada à entrega de bebês. Como castigo pelas ameaças que um menino malcriado fez ao seu próprio filho, a mãe cegonha traça o destino da família do garoto: "Levaremos essa criancinha morta para a casa daquele menino maldoso, ele vai chorar de mágoa por ter ganhado um irmãozinho morto" (ANDERSEN, 2019, p. 175). A crueza dessa "recompensa" salta aos olhos do leitor mais desprevenido, visto que não havia indícios ao longo da história de que a família do rapazinho perverso acabaria sofrendo as consequências de seu comportamento, ainda mais de modo tão grave.

Andersen introduz a trama de "A Criança Morta" com declarações simples e diretas: "A casa estava de luto. Reinava a tristeza no coração de cada um de seus moradores. O filho mais novo, um menino de apenas quatro anos, acabava de morrer" (ANDERSEN, 2019, p. 616). E prossegue, descrevendo os tristíssimos sentimentos dos enlutados pais:

> O pai caminhava de um lado para o outro, como se oprimido pelo peso da dor, enquanto a mãe era a própria imagem da angústia e da desesperança. Tinha passado um dia inteiro à cabeceira do filho doente, tratando dele, deitando-o em seu colo, ninando-o. Considerava-o como parte integrante de sua própria existência, e agora não podia acreditar que ele estivesse morto, e que em breve seria deitado num caixão e enterrado num túmulo. (ANDERSEN, 2019, p. 616).

O conto em questão pode ser entendido como espécie de síntese do que está mais desenvolvido em "A História de Uma Mãe", narrativa que será detidamente analisada adiante. Em "A Criança Morta", a mãe, inconformada com a perda do filho caçula, entrega-se à melancolia e questiona sua crença em Deus ao inquiri-lo sobre o porquê de ter recolhido seu amado herdeiro tão cedo. A mulher acaba se esquecendo de seus compromissos para com o marido, também enlutado, e para com suas outras duas filhas. Desesperada, na noite posterior ao enterro, dirige-se ao cemitério às escondidas e lá encontra-se com a Morte:

> — Quer visitar seu filho? — perguntou alguém que ela não vira chegar. A voz do estranho soava grave e nítida, como se saísse de dentro do próprio coração daquela mãe angustiada. Volveu os olhos para o estranho e viu um homem vestido de capa preta, tendo sobre a cabeça um capuz que lhe cobria parte do rosto, lançando sombra sobre suas feições. Com dificuldade, vislumbrou seu semblante, que lhe pareceu ser de uma pessoa velha e austera, embora seus olhos brilhassem como os de um rapaz. O sujeito inspirava antes confiança que medo.
> — Visitar meu filho... Seria possível?
> — Depende de você. Se quiser, acompanhe-me. Eu sou a Morte.
> (ANDERSEN, 2019, p. 617).

Sendo descrita de modo análogo ao que se encontra em "A História de Uma Mãe", a morte conduz a mulher enlutada a uma espécie de antessala do além, lugar separado da eternidade por um véu; o outro lado era ocultado aos olhos dos seres viventes. O menino falecido, pleno em felicidade, aponta para esse algures onde habitava o próprio Deus, mas a mãe não era capaz de enxergar. Ele estava ansioso para desfrutar da boa-venturança desse espaço celeste e incorruptível, mas as lágrimas da mãe eram a causa de sua impossibilidade de prosseguir. Ao ver o filho bem e feliz (muito mais do que era quando em vida), a mulher enfim aceita seu destino, reconcilia-se com sua fé e retorna para casa disposta a dedicar-se aos seus familiares viventes.

Por fim, para encerrar essa introdução ao tema tabúnico da morte de crianças na contística anderseniana, adiciona-se a esse rol de narrativas o poema "A Criança Morrediça", originalmente publicado na edição de 25 de setembro de 1827 do jornal *The Copenhagen Post*.

A Criança Morrediça

Mamãe, sinto-me fraco, como queria descansar!
Permita-me repousar em seu aflito colinho,
Com a promessa de que não irá mais chorar,
Pois suas cálidas lágrimas molham o meu rostinho.

Aqui faz muito frio; a tempestade ruge em agonia.
Em meus sonhos, porém, tudo é excelso e brilhante;
Vejo crianças angélicas sorrindo de alegria,
Quando fecho meus olhos por um instante.

Veja, mamãe, uma delas está aqui! Pode escutar?
Consegue ouvir esses doces acordes musicais?
Está vendo suas lindas e alvas asas a brilhar?
Decerto foi o Senhor quem lhes deu presentes tais!

Verde, dourado e vermelho flutuam ao redor de mim;
São as cores das flores que o anjo está a verter.
Será que em vida eu poderia ter asas assim?
Ou só irei ganhá-las sozinho, mamãe, depois de morrer?

Por que me abraça como se eu fosse partir?
Por que afaga o seu rosto contra o meu?
Seu rosto está quente e as lágrimas continuam a fluir!
Eu prometo, querida mamãe: serei pra sempre seu!

Não suspire desse jeito — isso abala a minha paz;
Se continuar chorando assim, eu também irei chorar!
Estou tão cansado — meus frágeis olhos não abrem mais...
Veja, mamãe, veja só! O anjo veio me beijar!
(ANDERSEN, 2023, p. 13)

Os mesmos elementos relatados pela criança morta no conto homônimo estão aqui mencionados pela voz de um narrador em primeira pessoa: a mãe que vela pelo filho morredíço, a exuberância do além, os anjos a voar, o ganho de asas após a morte e as lágrimas maternas como entraves à paz do falecido. Como uma espécie de ode ao consolo materno, Andersen ficcionaliza um discurso emancipatório que busca associar aos desígnios do divino a fatalidade do falecimento de uma criança, insistindo na ideia de um além-vida jubiloso para as pequenas almas. Eis o que Nelly Novaes Coelho sintetiza sobre a poética do maravilhoso anderseniano:

> Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a **linguagem do coração**; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como um "vale de lágrimas" que cada um tem de atravessar para alcançar o céu. (COELHO, 2012, p. 30, negrito nosso).

Para além de uma oportuna menção ao "vale de lágrimas" atravessado por muitos dos protagonistas das tramas de Andersen, destaca-se, nas considerações de Nelly, a expressão "linguagem do coração", empregada para se referir à natureza do discurso enunciado pelo autor em sua obra destinada aos jovens leitores. A mediação de sentimentos via linguagem cordial (no sentido estrito do adjetivo) pode ser compreendida

como a fórmula desenvolvida por Andersen para conseguir tratar de um dos temas mais sensíveis da humanidade (sobretudo no que tange à maternidade) de modo objetivo, ou seja, sem floreios ou rebuscamento na expressão do fato, mas simultaneamente simbólico, situando no legendário fabular (no caso de "As Cegonhas") e na viagem onírica (em "A Pequena Vendedora de Fósforos", "O Anjo", "A Criança Morta" e "A História de Uma Mãe") o espaço para o desenvolvimento de tramas fraturantes. E tudo isso sem renunciar a uma poética do maravilhoso que lhe é própria e o singulariza em comparação aos demais autores de contos de fadas, principalmente por encontrar perfeito equilíbrio entre imagens simbólicas do cristianismo e do paganismo, procedimento este devidamente estudado por Lígia Menna (2021) em seu artigo "Hans Christian Andersen: entre o imaginário cristão e o maravilhoso pagão".

A seguir, o conto "A História de uma Mãe" será analisado mais detidamente a fim de deslindar a trama anderseniana à luz das teorias do luto.

"A HISTÓRIA DE UMA MÃE" E AS ETAPAS DO LUTO

As considerações constantes nessa breve seção foram sugeridas por Tatiana Lagun Costa em seu posfácio ao conto "A História de Uma Mãe":

> *A História de Uma Mãe* narra a jornada para recuperar um filho. Ou, na minha interpretação, para aceitar a morte de um filho. E é assim o processo do luto; uma trajetória com vários obstáculos que transformam a dor. Em 1969, Elisabeth Kübler-Ross, uma psicanalista suíça, identificou cinco estágios no luto (negação, raiva, barganha, depressão e aceitação). Décadas depois, seu aluno e amigo, David Kessler, publicou um livro em que nos apresenta mais um, o derradeiro: a busca por um significado. No conto de Andersen, vejo a simbologia desse sexto estágio. Há duzentos anos ele já sabia sobre a importância de devolver os olhos para uma pessoa enlutada. E, para uma mãe, isso se traduz no valor de enxergar claramente como celebrar a memória de seu filho. (COSTA, 2023, p. 16).

As etapas do luto tal como propostas por Kübler-Ross (1969) e Kessler (2019) podem ser associadas a passagens específicas do conto anderseniano em questão.

A *negação*, sumariamente compreendida como um primeiro estágio relacionado ao choque causado pela perda, vincula-se à continuidade forçosa de uma rotina com o intuito de mascarar a realidade trágica. No conto, o emissário da morte leva a criança morredi-ça consigo durante um rápido cochilo da exausta mãe. Esse esvaecimento durante rápidas ausências de um ente querido é comumente relatada no cotidiano: é como se o doente não quisesse estar acompanhado no momento de sua morte. Ao perceber o desaparecimento do filho, a personagem materna olhou para o relógio e notou que os ponteiros se moviam desordenadamente; instantes depois, eles pararam, em uma clara representação da suspensão temporal provocada por uma constatação dessa natureza. A negação encontra seu ápice quando, ao conversar com a Noite, primeira entidade com quem dialoga, a mãe afirma estar disposta a encontrar a Morte a fim de reaver seu filho, como se isso fosse possível, negando o fato incontornável.

Na corrida para fora do ambiente doméstico, a narrativa informa que a mulher "foi para a escuridão da rua gritando desesperadamente o nome do filho" (ANDERSEN, 2019, p. 359), atitude que pode ser associada ao segundo estágio do luto, a *raiva*. Trata-se da fase que envolve a revolta, a inconformidade com a situação; é nesse período que o enlutado busca culpados pela tragédia. No conto "A Criança Morta", a mãe culpa Deus por sua perda, algo que a protagonista de "A História de Uma Mãe" hesita em fazer, apesar de seus questionamentos.

A *barganha*, terceira etapa, caracterizada pela negociação ou a criação de possibilidades fantasiosas para tentar reverter a tragédia, pode ser associada a mais de uma passagem do conto anderseniano: (a) em seu diálogo com a Noite, esta pede para que a mãe cante as cantigas de ninar que entoava para o filho em troca da informação sobre o paradeiro da Morte; (b) ao encontrar o arbusto espinhento, este lhe pede um abraço junto ao coração, ato que provoca feridas na mulher e faz com que seu sangue quente verta em gotas viçosas que fazem o arbusto vicejar e florescer, em uma clara alusão à figura de Cristo coroado com espinhos; (c) na barganha com o lago, a mãe entrega os próprios olhos, fato que será melhor explorado a seguir; (d) por último, há a doação simbólica dos cabelos

para a velha senhora que cuida da estufa da Morte, ocasião em que a mãe abre mão de sua jovialidade e adquire cabelos brancos. Uma última barganha, que pode ser apontada como o clímax da narrativa, é a ameaça que a mãe faz de arrancar da terra uma jovem muda, uma alma viva, querendo, em troca, a devolução da pequena flor azul de açafrão que representava o próprio filho.

A *depressão*, o quarto estágio (a profunda sensação de vazio, o esgotamento vital), pode ser associada tanto à entrega dos olhos quanto à doação dos cabelos/da vitalidade, processos associados à cessão da própria vida, do próprio intelecto e do juízo propriamente dito. Esgotada, fora de si e incapaz de enxergar a realidade, a mãe atinge o ápice do estado depressivo como forma de provar a potência de sua intenção de encontrar-se com a morte. Para tanto, coloca-se em uma condição de quase falecimento após entregar o sangue, a visão e a vaidade a fim de prostrar-se por completo diante do emissário de Deus.

A última etapa proposta por Kübler-Ross (1969) é a *aceitação*, estágio associado à conquista do sentimento de superação. No conto de Andersen, essa etapa relaciona-se à devolução dos olhos para a mulher, atitude tomada pela própria Morte a fim de fazê-la compreender a natureza dos arbítrios divinos:

> — Eis qui seus olhos: tome-os — disse-lhe a Morte. — Pesquei-os no lago, quando por ali passei. Brilhavam tanto lá no fundo, que não pude deixar de reparar neles. Não sabia que eram seus, mas agora sei qual o preço que você pagou para chegar até aqui. Tome-os de volta. Com eles será capaz de enxergar as coisas mais claramente. (ANDERSEN, 2019, p. 362).

A reconquista dos olhos (ou seja, da visão em seu sentido figurado) marca o vislumbre da possibilidade de o menino ter de enfrentar uma vida penosa se permanecesse vivo. Ao ser exposta a dois cenários futuros, um deles associado ao de seu próprio filho, a mulher enfim conclui que, ao ser conduzido à presença de Deus tão cedo, o menino teria sido poupado de sofrimentos atrozes. Eis a conquista de um *significado* para o ocorrido, a sexta etapa proposta por Kessler (2019), acompanhada por um pedido de perdão a Deus por ter questionado seus desígnios.

Em síntese, a leitura do conto "A História de Uma Mãe" promove, de maneira poética e cifrada, o entendimento de uma experiência de prova e superação do luto. São muitos os símbolos presentes na narrativa, os quais podem ser mais detidamente analisados em uma investigação profunda da história. Ao expressar-se pelas vias do maravilhoso literário, Andersen cose nas tramas da tradição mais alguns fios dessa experiência humana que funciona como arcabouço temático primordial dos contos de fadas, viabilizando para os jovens leitores uma experimentação simbólica de um dos sentimentos mais conjurados pela sociedade e, por isso, tabúnico.

CONTOS DE FADAS, VIDA E MORTE

Convém situar de que modo o tema tabúnico da morte aninha-se no gênero conto de fadas enquanto suporte artístico literário que gesta e exprime as experiências humanas.

Partindo do pressuposto preconizado por Maria dos Prazeres Mendes (2023, p. 6) de que a narrativa feérica mantém estreita "interlocução com a perenidade" e é "desestabilizadora de todas as certezas", pode-se inferir que o tema da mortalidade infantil não se encontra às margens de seu escopo, mas ocupa lugar central, dado que os contos de fadas lidam com matéria humana enovelada em linguagem. A experiência terrífica da morte encontra-se na faceta imediatamente oposta à da vida, e dela é indissociável, provocadora de um temor que atravessa gerações e, por isso, encontra-se invariavelmente cosida em uma trama ancestral cujos fios continuam sendo ininterruptamente entretecidos.

Sempre que se depara com a própria finitude ou experimenta a quase-morte, o imaginário humano é convidado a voltar-se ao maravilhoso, "em cuja esfera ele tenta reencontrar o sentido último da vida" e procurar respostas a questionamentos existenciais (COELHO, 2012, p. 22-23). Maria Zilda da Cunha (2009, p. 37) convida seu leitor a complexificar tais reflexões ao propor que "os processos imaginativos desempenham um papel essencial no desenvolvimento da espécie humana, pois é por intermédio deles que o ser humano cria ideias e propostas novas a partir da reelaboração de fatos e impressões vividas." Tal é a ideia basilar que alimenta os arcabouços temáticos de gêneros literários avizinhados ao maravilhoso e incita reflexões místicas e metafísicas no campo da filosofia: "De onde viemos?" e "Para onde vamos?" são as duas perguntas-chave que indagam os limites da vida e da morte. Os insondáveis motivos que justificam a intelectualidade da alma humana em comparação à dos outros seres viventes e as prospecções do destino final desse sopro de vida moldado à semelhança de Deus (segundo a teologia judaico-cristã) são verdadeiros motores dessa incessável busca pelo conhecimento de si e dos mundos terreno e etéreo. Na medida em que o "poder ser" — a especulação que se insere nos domínios da chamada potência do ser e do não ser (AGAMBEN, 1993) — está intimamente relacionada tanto à formulação de hipóteses científicas sobre a vida e a morte quanto à elaboração de enredos ficcionais em torno dessas mesmas questões, é possível complexificar o tipo de elo existente entre a fantasia e as inquietudes da humanidade. Dita o senso comum que a morte de adultos por doenças, acidentes e violência, ainda que causadora de sofrimento, é mediada pela ideia da conquista do amadurecimento antes da partida, ou seja, morrer enquanto adulto pressupõe que a travessia do *momentum* associado à descoberta do mundo e ao fim da inocência já se encontra concluída. O mesmo não se pode dizer da morte de uma criança; daí o forte apelo emocional do fato e sua caracterização como tema fraturante, dado tratar-se popularmente de uma "alma pura", não merecedora de qualquer sofrimento.

Como contraponto à sensibilidade da temática pode-se mencionar a morte exemplar, aquela bastante comum no que se refere aos vilões dos contos de fadas, como a sogra

da Bela Adormecida, que, aparentada da raça ogra, tenta devorar os próprios netos, mas acaba lançando-se em um poço repleto de animais peçonhentos na história contada por Charles Perrault. Do mesmo autor, cabe mencionar também o assassinato dos filhos do ogro em "O Pequeno Polegar", episódio sanguinolento, mas vazio de comiseração por parte dos leitores, visto tratar-se de uma prole vilanesca.

Mariana Čechová (2018) sugere que a tragicidade ou finais trágicos não são características típicas dos contos de fadas, já que estes são comumente associados à representação de um mundo maravilhoso (em todas as acepções do termo) regido pela norma do "felizes para sempre". Contudo, a pesquisadora também esclarece que o gênero, associado às potências e deficiências da existência humana, invariavelmente lida com temas e motivos ligados à morte, à depressão, à angústia e ao sofrimento, sentimentos tão humanos e tão universais quanto a felicidade e o encantamento. Constituídos do chamado "húmus humanístico" de que fala Nelly Novaes Coelho, as tramas dos contos de fadas estão entretecidas por vetores que, ao gosto do público leitor e das mídias que os revisitam, ocultam ou desvelam os enredos mais ou menos apropriados ao seu contexto de circulação. Assim como os estúdios Disney selecionaram determinadas narrativas feéricas para compor seu portfólio inicial de animações na aurora dos anos 30 do século XX, o público-alvo comumente associado aos gêneros do maravilhoso, as crianças, passaram a ser cada vez mais protegidas das temáticas ditas fraturantes não penas pela sociedade burguesa e cristã que divinizou a figura do infante e da mãe mariana, mas por setores conservadores antiprogressistas. Narrativas que flertam com o abandono parental, questões de raça e etnia, igualdade de gêneros, sexualidade e política são constantemente interditadas por pais em ambiente doméstico e também em espaços escolares. A partir de constantes processos de filtragem político-ideológicos, o que vai restando em termos de acessibilidade geral são, de fato, as histórias que privilegiam o amor romântico entre homens e mulheres, a representação da mulher frágil (recatada e do lar), a punição pela desobediência, o louvor a traços fenotípicos europeus e a associação do diferente à feiúra e à vilania. O quociente é a canonização de um número bastante limitado de narrativas e o apagamento de outras.

Violetta-Irene Koutsompou e Anastasia Koutsompou (2015) reforçam esse viés ideológico que interdita o tema tabúnico da mortalidade infantil ao afirmarem que os contos de fadas (e a literatura infantil em geral) é repleta de mortes amenizadas por sua natureza punitiva: a madrasta má, os ogros e seus filhos e quaisquer outras figuras repudiadas podem ser violentamente assassinadas sem que isso provoque a coletividade adulta que superprotege a infância divinizada. Afinal, segundo os ditames morigerantes preconizados pela fé cristã, "o salário do pecado é a morte", tal como consta na carta de Paulo aos Romanos (capítulo 6, versículo 23).

Ao fim e ao cabo, Andersen inova ao apresentar uma outra faceta da morte, mais associada ao aspecto natural do desvanecimento do corpo doentio, uma mudança de estado não violenta, mas ainda assim dolorosa quando considerada a relação umbilical entre mãe e filhos e/ou entre pais e irmãos. As crianças falecidas que protagonizam contos

andersenianos são invariavelmente almas puras que, ao serem purgadas na travessia de um vale de lágrimas, alcançam a redenção final ao elevarem-se aos céus. Tais desenlaces, em última análise, não deixam de ser felizes enquanto espelhos de uma esperança de base cristã calcada no maior desejo do fiel: reconectar-se com seu criador e gozar de uma vida eternamente feliz em um corpo imperecível. Resta saber, porém, de que modo a efabulação anderseniana sobre o falecimento de uma criança e o enfrentamento do processo de luto por seus pais encontra ressonância em leitores não cristãos (ou não religiosos) que não atribuem ao pós-vida uma esperança de renascimento da alma.

A morte é uma realidade inevitável da vida e, muitas vezes, a sociedade hesita em discutir esse assunto delicado, especialmente quando se trata de crianças. No entanto, abordar a morte de maneira sensível e poética pode ser fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos jovens leitores. A literatura infantil, e mais especificamente o conto de fadas, desempenha um papel crucial ao desmistificar o tabu em torno da morte. Ao apresentar personagens e histórias que lidam com a perda, leitores de todas as idades podem começar a compreender a complexidade das emoções associadas à morte por meio da interpretação dos símbolos a ela relacionados. Livros que tratam do tema de maneira acessível e sensível, como os enredos andersenianos aqui citados, proporcionam um espaço seguro para explorar sentimentos, questionamentos e preocupações em torno do tema, permitindo que as crianças processem a ideia da morte de uma maneira lúdica, mediada por elementos do imaginário engendrados em histórias cuidadosamente elaboradas para explicar conceitos como o ciclo natural da vida, a finitude da matéria orgânica e diferentes formas de lidar com o luto. Ao integrar esses elementos de maneira sensível, os contos oferecem conhecimento de uma forma que respeita o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças. Ademais, personagens que enfrentam perdas e desafios mediam a expressão de sentimentos como compaixão, solidariedade e resiliência. Ao se identificarem com as experiências dos personagens, as crianças aprendem a entender as emoções dos outros e a aprimorar habilidades sociais fundamentais. Desenvolver uma compreensão saudável da morte desde cedo pode facilitar futuros processos de luto, promovendo uma abordagem mais equilibrada e menos temerosa diante das perdas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ANDERSEN, Hans Christian. *A História de Uma Mãe*. Tradução de Paulo César Ribeiro Filho. São Paulo: Editora Teoria das Fadas, 2023.

ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Fadas de Andersen*. 2ª ed. Tradução de Eugênio Amado. Belo Horizonte: Editora Garnier, 2019.

ČECHOVÁ, Mariana. "Iconization of the deathly affliction in Andersen's Fairytales". In: *Ars Aeterna*, Vol. 10, N. 1, junho de 2018. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.1515/aa-2018-0006. Acesso em 3 de dezembro de 2023.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COSTA, Tatiana Lagun. "Posfácio". In: ANDERSEN, Hans Christian. *A História de Uma Mãe*. Tradução de Paulo César Ribeiro Filho. São Paulo: Editora Teoria das Fadas, 2023.

CUNHA, Maria Zilda da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulinas, 2009.

KESSLER, David. *Finding Meaning: the sixth stage of grief*. New York: Scribner Book Company, 2019.

KOUTSOMPOU, Violetta-Irene; KOUTSOMPOU, Anastasia. "The Concept of Death as Depicted in Fairy Tales". In: *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, Vol. 1, N. 2, junho de 2015. Disponível em: http://www.ijlll.org/vol1/30-EP10002.pdf. Acesso em 3 de dezembro de 2023.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *A Roda da Vida*. Tradução de Maria Luiza Newlands. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth; KESSLER, David. *On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief Through the Five Stages of Loss*. New York: Scribner Book Company, 2005.

MENDES, Maria dos Prazeres Santos. "Da magia em ato de narrar estórias". In: AULNOY, Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, Madame de. *Contos de Fadas – Volume 2*. Tradução de Paulo César Ribeiro Filho. São Paulo: Editora Teoria das Fadas, 2023.

MENNA, Lígia. "Hans Christian Andersen: entre o imaginário cristão e o maravilhoso pagão". In: CUNHA, Maria Zilda da; MENNA, Lígia Regina Máximo Cavalari. *Narrativas e enigmas da arte: fios da memória, frestas e arredores da ficção*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021. DOI: Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/589. Acesso em 3 de dezembro de 2023.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM *OS AFOGADOS*: UMA METODOLOGIA PARA O TRABALHO COM TEMAS POLÊMICOS

Rafael Ginane Bezerra,
UFPR

Aline Cristina de Souza Lima Moreira.
SEED-PR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ascensão de movimentos extremistas desafia os sistemas educacionais em sociedades democráticas. Em que pese o entrelaçamento de tais movimentos com contextos nacionais específicos, suas estratégias são comuns e intencionalmente compartilhadas. Compilando pesquisas realizadas em diferentes países, Christoph Kohl (2019) identifica a disseminação de narrativas e memórias históricas alternativas como uma dessas estratégias. Por conseguinte, em relação ao processo de ensino, os movimentos extremistas acusam de doutrinação as perspectivas que rotulam pejorativamente como "críticas", reivindicando escolas apartidárias e neutras. Além disso, em casos que extrapolam a esfera discursiva, recorrem a atos ostensivos de violência para intimidar e silenciar.

Como objeto de estudo, contextos históricos atravessados por regimes ditatoriais têm sido particularmente delicados por conta desses movimentos. Contudo, mesmo antes dessas pressões, e considerando o contexto brasileiro, diferentes levantamentos evidenciam que a articulação entre os termos "ditadura", "censura", "tortura" e "morte" aparecem apenas superficialmente nos documentos oficiais e materiais de referência para a educação básica. Dentre esses levantamentos, o realizado por Rita de Cássia Gonçalves (2019) aponta que o termo tortura tende a ser relacionado com a inquisição e a escravidão africana, ao passo que escassas referências são feitas aos demais termos quando se trata de história recente do Brasil. Por essa razão, a autora classifica o período 1964 - 1984 como um exemplo de história difícil.

Por história difícil compreende-se o conjunto de "narrativas históricas que incorporam eventos dolorosos, traumáticos e ou violentos sobre o passado, conformando questões sensíveis para o ensino de ciências humanas" (SCHMIDT, CAINELLI, MIRALLES, 2018, p. 486). Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015) também recorrem ao termo, incluindo especificamente os centros clandestinos de violação de direitos humanos instalados pela ditadura militar a partir dos anos 1970 na lista dos episó-

dios mais vergonhosos da história nacional. Em obra clássica voltada para o público infantojuvenil, Cristina Núñez Pereira e Rafael Vallárcel (2018) situam a vergonha em um campo atravessado por culpa, insegurança, confusão e medo, emoções associadas à adoção de mecanismos de defesa, aos bloqueios que nos impedem de agir com naturalidade e à interdição do diálogo. Portanto, o trabalho pedagógico com essas narrativas históricas não conformam um tópico passível de mera exposição factual e argumentação objetiva.

Para além do campo historiográfico, a abordagem de temas sensíveis tem mobilizado a atenção de autores dentro do campo de estudos sobre a literatura infantojuvenil. Nele, autores de referência como Peter Hunt (2010), Jack Zipes (2023) e Michelle Martin (2004) se dedicam a investigar tópicos como as implicações políticas e ideológicas das histórias destinadas às crianças, a relação entre os livros e a construção de atitudes quanto a temas socioculturais e discussões sobre diversidade, representação e justiça social. Por outro lado, dados os limites deste trabalho, é pertinente evocar as contribuições que Louise Rosenblatt (2002) começou a articular durante a década de 1930. Tal abordagem, conhecida como teoria da resposta estética, parte da experiência individual do leitor que interage com o texto literário e sustenta que, ao envolver o leitor em experiências de ordem emocional e subjetiva, a literatura possibilita o trabalho com temas sensíveis de uma maneira mais efetiva do que uma abordagem estritamente acadêmica.

Partindo da abordagem formulada por Louise Rosenblatt, o presente artigo analisa o potencial de uma obra literária para possibilitar o trabalho pedagógico com narrativas históricas a respeito de contextos atravessados por regimes ditatoriais. Mais especificamente, recorrendo aos elementos formais que caracterizam a teoria da resposta estética, pretende-se analisar o livro *Os afogados*, com texto de María Teresa Andruetto e ilustrações de Daniel Rabanal. Publicado originalmente na Colômbia, em 2017, esse livro, tangenciando o último período ditatorial argentino por meio do drama vivido por um jovem casal em fuga, coloca o leitor diante do tema dos desaparecidos políticos que foram vítimas dos voos da morte.

Como será demonstrado adiante, um dos requisitos que condiciona a resposta estética consiste na abertura do texto literário à intepretação subjetiva para que, ao articular o significado de um texto, o leitor seja capaz de integrá-lo a suas experiências e emoções. Nesse sentido, sustenta-se a escolha de *Os afogados*, pois trata-se de um livro cujo projeto editorial está pautado por aquilo que Cecilia Bajour (2016) denomina de ourivesaria do silêncio, um conjunto de escolhas estéticas que recusam os procedimentos desmedidos de dizer e de mostrar, de explicar mais do que sugerir, e que não pretende conduzir o leitor a acessar um sentido unívoco e estabelecido de antemão. Nomeadamente, a manifestação literária da ourivesaria do silêncio será explorada em função de quatro estratégias narrativas: a omissão de referências explícitas ao contexto histórico nos elementos textuais; a mobilização da epígrafe como recurso, possibilitando vínculos de intertextualidade com um conto de Gabriel García Marquez que explora

simbolicamente a figura do afogado; o diálogo com alguns estilemas que caracterizam a literatura pós-apocalíptica; e a composição de uma arquitetura visual que favorece a relação de complementariedade entre os textos verbal e visual para potencializar o conto como uma unidade de efeito.

Feitas essas notas introdutórias, com o propósito de organizar a argumentação, em um primeiro momento o artigo aprofunda a discussão a respeito da teoria da resposta estética. Em seguida, mobilizando procedimentos metodológicos que dialogam com a noção de ourivesaria do silêncio, apresenta-se e analisa-se o livro *Os afogados*. Por fim, a título de considerações finais, recupera-se o percurso estabelecido ao longo do artigo para aprofundar a reflexão a respeito do trabalho com temas polêmicos a partir do texto literário, e sugere-se que esse trabalho pode ser conduzido em conformidade com um tipo de procedimento que denominamos de "metodologia de contorno".

A TEORIA DA RESPOSTA ESTÉTICA

A produção teórica de Louise Rosenblatt confere destaque à experiência subjetiva que o leitor estabelece em transação com o texto literário. Para tanto, a autora articula contribuições de diferentes campos do conhecimento, dentre as quais se destacam o pragmatismo de John Dewey e sua ênfase na experiência estética como ponto de partida para a aprendizagem, bem como o pensamento de Sigmund Freud e a noção de que a leitura proporciona uma forma de satisfação emocional para o leitor. Como resultado dessa produção, o trabalho de Rosenblatt também influenciou diferentes áreas, transcendendo a teoria literária e oferecendo aportes que vão da didática à psicologia, conectando-as com o funcionamento de sociedades democráticas. Dentre esses aportes, destacam-se as seguintes potencialidades em relação à literatura: fomentar o tipo de imaginação necessária às democracias, estimulando a prática da alteridade; revelar ao leitor um leque diverso de formas de vida para as quais a liberdade de escolha representa um princípio estruturante; oferecer a possibilidade de emancipar-se dos medos, culpas e inseguranças engendradas por uma visão restrita a respeito da ideia de normalidade; canalizar impulsos que poderiam se expressar de maneira antissocial (ROSENBLATT, 2002).

Especificamente em relação ao trabalho com temas polêmicos, a obra *Literatura como exploração*, publicada originalmente em 1938, fundamenta e ilustra uma estratégia metodológica para realizá-lo a partir do texto literário, sendo que tal estratégia pode ser esquadrinhada em função de um diagnóstico de época que guarda paralelos com os dias de hoje.

> [...] um conjunto de ideias dogmáticas e de respostas fixas a condições específicas é o pior tipo de ensinamento ao jovem contemporâneo. Assim que as condições de vida demonstrarem que seu código passivamente adquirido é inútil ou até mesmo nocivo, pouco lhe restará. Depois de torná-lo dependente de suportes pré-fabricados, ele será atirado em uma dolorosa

> insegurança. Esse tipo de insegurança, esse anseio por uma fórmula fácil, tranquilizadora, torna os jovens presas fáceis dos inimigos da democracia que apresentam o enganoso sonho das soluções pré-fabricadas para todos os problemas. Os jovens que não foram preparados para pensar de maneira independente procuram voltar ao estado infantil no qual não se tem a responsabilidade de tomar decisões, daí sua disposição a seguir cegamente algum "líder" que os instrumentalizará. (ROSENBLATT, 2002, p. 152-153 – Tradução Nossa)

Tal como sugere a citação, e considerando o período histórico em que a obra foi escrita, Rosenblatt se depara com o avanço de movimentos políticos extremistas, diante dos quais procura por uma alternativa liberal e democrática voltada para o enfrentamento de posturas dogmáticas e de processos de inculcação inconsciente de dogmas. Essa alternativa, de acordo com a autora, implica em mobilizar o conhecimento produzido pelas ciências humanas. No entanto, esse conhecimento não deve ser ensinado segundo a mesma lógica com a qual é produzido.

> Em contraste com o enfoque analítico das ciências humanas, a experiência literária tem imediatez e persuasão emocional. Será que a história da Grande Depressão pode causar o mesmo impacto no leitor que *As vinhas da ira* de Steinbeck? As definições teóricas do livro de psicologia podem ser tão esclarecedoras quanto Édipo? É óbvio que a aproximação analítica não carece de defesa, mas os textos literários não poderiam contribuir poderosamente para compor as imagens que o estudante elabora a respeito do mundo, de si mesmo e da condição humana? (ROSENBLATT, 2002, p. 33-34 – Tradução Nossa)

Para auxiliar as ciências humanas a realizarem esse processo de ensino de concepção democrática, a literatura, de acordo com Rosenblatt, depende de um ambiente no qual o leitor possa experimentar a reagir livremente diante do significado evocado a partir de uma obra. Conformado esse ambiente, o pré-requisito seguinte implica em levar o leitor a tomar consciência de interpretações e respostas alternativas, de modo a poder experimentar com mais profundidade tanto a sua reação como o conteúdo do próprio texto.

> Primeiramente, o leitor precisa entender a sua própria resposta emocional, dar-se conta de que suas preocupações e preconceitos podem tê-lo levado a exagerar alguns pontos e a ignorar outros. Ele precisa deixar aflorar os seus pressupostos morais ou psicológicos básicos para comprovar a validade de sua aplicação. Assim, ele pode descobrir que sua experiência e informação prévias precisam ser complementadas antes de que ele seja capaz de emitir um juízo adequado ou planejar uma ação apropriada, de modo que o resultado desse processo pode ser tanto a recusa como a revisão de sua atitude inicial. (ROSENBLATT, 2002, p. 248)

Percebe-se que Rosenblatt associa à experiência literária o aprendizado de uma postura reflexiva. Desse modo, por meio da exposição rotineira a essa experiência, o leitor pode incorporar a disposição para refletir sobre suas atitudes em relação a diferentes situações, condicionando seus juízos e decisões práticas a essa disposição e afastando-se de ideias dogmáticas e respostas fixas. Portanto, deriva particularmente dessa conexão o papel ativo que a experiência literária pode desempenhar em uma sociedade democrática.

A esse respeito, é conveniente observar que a reflexão de Rosenblatt é influenciada pelo pensamento de John Dewey. Na esteira desse autor, ela questiona a pertinência de que os estudantes sejam estimulados a adotar uma postura abstrata e meramente analítica em relação a questões complexas, dado que essa postura permanece alheia aos conflitos e incertezas emocionais enfrentadas diante de situações da vida real. Considerando esse impasse, Rosenblatt sustenta que por meio da experiência literária é possível fomentar um tipo de pensamento racional que opera dentro de um contexto atravessado por emoções.

Nesse ponto, seria oportuno indagar uma vez mais por que a literatura favorece uma experiência como a sugerida por Rosenblatt. Sobre esse tema, a própria autora relata situações testemunhadas por ela em sala de aula para reforçar o elemento de emoção pessoal que o texto literário instiga e, em todas essas situações, observou-se de forma recorrente a abordagem de problemas relacionados à natureza humana ou a questões sociais por meio de uma postura vicária. Ou seja, elabora-se um processo de identificação a partir do qual os alunos percebem-se capazes de expressar suas emoções e dilemas tendo como anteparo o próprio texto. Ou ainda, ao despertar essa postura vicária, a transação entre texto e leitor possibilita que este assimile o conteúdo característico das ciências humanas de modo a traduzi-lo em escolhas, decisões e condutas práticas.

Tendo como pano de fundo essas observações, na próxima seção, a análise de *Os afogados* será orientada pelo propósito de ressaltar o seu potencial para proporcionar a postura vicária que se origina a partir da experiência literária defendida por Louise Rosenblatt.

A POSTURA VICÁRIA EM *OS AFOGADOS*

Como tema, os contextos ditatoriais latino-americanos foram amplamente abordados pela literatura infantojuvenil produzida na região. Nesse sentido, sem a pretensão de compor uma lista exaustiva e sistemática, alguns autores e suas respectivas obras podem ser evocados. Em diálogo com os contos tradicionais, Beatriz Doumerc e Ayax Barnes (1975[2015]) exploram metaforicamente a figura de um rei autoritário que dá ordens sem levar em consideração os anseios do povo. Dessa maneira, indiretamente, os autores tangenciam temas como ditadura, repressão, democracia, direitos e liberdade, em registro análogo aquele encontrado nas obras de Ruth Rocha (1973[2013]) e Chico Buarque e Ziraldo (1970[2019]).

A perspectiva de uma criança que testemunha a vida cotidiana durante a ditadura é o recurso narrativo mobilizado por María Gabriela Belliti e Lucía Mancilla Prieto (2017). Nessa obra, a inocência do olhar infantil serve como contraponto à violência que incide sobre sua família. Esse tipo de narrativa centrado no olhar infantil também está presente na obra de Manuel Paredes e Paola Carrasco (2018) que abordam a queda de Salvador Allende no Chile através do testemunho de uma menina.

Nadia Fink e Pitu Saá (2018) recorrem ao diálogo entre dois personagens que, após o processo de restituição de identidade da mãe, se encontram pela primeira vez com a bisavó. Dessa maneira, as autoras discorrem sobre a importância da memória histórica como elemento fundamental ao processo de reconstrução da sociedade no período pós-ditatorial.

Josefa Araos e June García (2020) introduzem Lulú, uma personagem infantil fictícia que reconta a história da ditadura chilena para tratar didaticamente de temas como democracia, direitos humanos e cultura política com o público em idade escolar. Assim, essas autoras renunciam a recursos ficcionais e propõem um texto de natureza informacional.

Por fim, o livro de Sebastián Santana Camargo (2014) opera com a lógica da alegoria ao explorar a incerteza que acompanha o protagonista ao longo de sua trajetória, recorrendo a uma ambientação simbolicamente caracterizada pela presença de uma porta permanentemente fechada e pelo desejo de compartilhar alegrias e tristezas com alguém que nunca chega.

Apesar de não comporem uma lista exaustiva e sistemática, os autores e obras citadas oferecem um panorama de procedimentos narrativos que caracterizam a incorporação dos contextos ditatoriais ao campo da literatura infantojuvenil, sendo que nesse panorama observa-se a evocação dos contos tradicionais, a mobilização de personagens infantis (ou jovens) como testemunhas, a reelaboração da memória histórica em um marco de reconstrução identitária, a composição de relatos informacionais orientados por uma perspectiva didática e a proposição de alegorias que não abordam diretamente os eventos relacionados ao contexto ditatorial propriamente dito.

Com base nesse panorama, é possível iniciar um conjunto de aproximações com o livro de María Teresa Andruetto e Daniel Rabanal (2021), sublinhando a sua originalidade em função das quatro estratégias narrativas mencionadas nas considerações iniciais deste artigo.

A primeira dessas estratégias consiste na omissão de referências explícitas ao contexto histórico nos elementos textuais. Tal como foi comentado anteriormente, *Os afogados* tem como pano de fundo o último período ditatorial argentino (1976 – 1983) e a prática de eliminação dos opositores políticos através dos voos da morte. Nesse caso, a expressão "pano de fundo" deve ser interpretada literalmente, pois faz referência à sugestão desprovida de explicação, um procedimento estético que, como assinala Cecilia Bajour (2016), mobiliza escolhas que transitam entre o dizer e o calar, o mostrar e o ocultar, sendo que as escolhas voltadas para a sugestão instituem a possibilidade do silêncio ou do parcialmente dito.

Não se trata, portanto, de um silêncio absoluto, pois tanto a folha de rosto como a quarta capa, ou seja, dois elementos para textuais, trazem referências indiretas que, no caso de serem acessadas pelos leitores, podem dar início a uma postura reflexiva.

Na folha de rosto, a apresentação do ilustrador diz:

> Daniel Rabanal, Buenos Aires, Argentina, 1949. Depois de um encontro fatídico com a ditadura militar argentina, se estabeleceu em Bogotá em 1990, onde se tornou um dos mais reconhecidos ilustradores de caricaturas, histórias em quadrinhos e livros infantis. Hoje, reconciliado com sua história e radicado novamente em Buenos Aires, acompanha María Teresa na **narração de um dos episódios mais dolorosos da história recente da Argentina**. (ANDRUETTO; RABANAL, 2021 – Grifo Nosso)

A quarta capa, por sua vez, traz a seguinte apresentação do livro:

> **Tendo como pano de fundo a ditadura na Argentina, *Os afogados* sutilmente nos coloca diante da cruel questão do desaparecimento forçado de pessoas.** E, como nas boas histórias, informa apenas com lampejos os antecedentes da situação, ao mesmo tempo que nos instala em uma atmosfera nebulosa, pontilhada de evocações de dias mais calmos [...] (ANDRUETTO; RABANAL, 2021 – Grifo Nosso)

"Um dos episódios mais dolorosos da história recente da Argentina". "Tendo como pano de fundo a ditadura na Argentina". Se essas são as referências mais explícitas ao contexto histórico disponíveis no livro, isso significa que, pelos menos a princípio, o mesmo pode ser lido em função de duas estratégias distintas: informado pelos paratextos, o leitor pode esquadrinhar o texto com a motivação de construir a conexão entre o narrado e o contexto histórico; alheio aos paratextos, o leitor pode ser interpelado a respeito das eventuais conexões que é capaz de estabelecer. De qualquer maneira, em ambos os casos o conotado prevalecerá e, mais uma vez em conformidade com Cecília Bajour (2016), o leitor precisará encontrar um modo de ler que não admite a mera progressão sequencial pelo fluxo das páginas. E nesse modo, a detenção, um gesto próprio da leitura poética, possibilitará que o pensamento racional opere dentro de um contexto atravessado por emoções.

A segunda estratégia diz respeito à construção de um vínculo intertextual com o conto "O afogado mais bonito do mundo", de Gabriel García Márquez, a partir da epígrafe. Eis o seu conteúdo:

> ... o livraram das algas, dos filamentos
>
> de medusa e dos restos de cardumes e
> de naufrágio que o cobriam, e só então
> descobriram que era um afogado.

O fragmento escolhido para a epígrafe representa precisamente o momento da descoberta, da revelação ou epifania: era um afogado! Nesse sentido, a trama presente em *Os afogados* explora uma situação correlata, posto que os personagens, um jovem casal com o filho recém-nascido, em sua trajetória de fuga, se depara com vultos ao longo da costa sem saber que são os corpos das vítimas dos voos da morte. Por conseguinte, a narrativa acaba assumindo a configuração de uma espécie de tomada de consciência – a revelação ou epifania – a respeito daquilo que os afogados representam.

Metaforicamente, o conto de Gabriel García Márquez opera com ao menos três níveis de implicações simbólicas – que por meio da epígrafe podem ser estendidos a *Os afogados*. Em um primeiro momento, o afogado é um estranho. À medida que é reconhecido e aceito, por outro lado, essa mudança de percepção implica em uma reconfiguração das relações sociais. Uma vez reconhecido, o afogado possibilita que os personagens se unam ao seu redor, união que representa a elaboração de uma identidade comum que transcende as diferenças individuais. Por fim, o conto também explora a maneira como essa identidade recém-formada possibilita a construção de uma narrativa que atribui sentido à experiência coletiva.

Aqui, o livro de Andruetto e Rabanal oferece uma delicada reflexão a respeito da relação entre memória e identidade coletiva. Essa identidade, que é fundamental para a compreensão da dinâmica traumática da ditadura e para a conformação de condutas comprometidas com o rechaço da sua possível repetição histórica, pressupõe, não obstante, o reconhecimento de quem eram os afogados. E mais uma vez, toda essa reflexão se constrói através de uma estratégia de sugestão que prescinde intencionalmente da explicação, posto que o percurso interpretativo aqui proposto representa precisamente isso, um percurso que só pode ser logrado mediante uma postura ativa do próprio leitor, uma vez que ele precisa preencher com outros saberes e imaginários aquilo que foi dito apenas em parte por meio de uma epígrafe.

A terceira estratégia diz respeito ao diálogo que Andruetto e Rabanal estabelecem com alguns estilemas que caracterizam a literatura pós-apocalíptica. Em termos gerais, esse subgênero literário pode ser representado da seguinte forma:

> As narrativas pós-apocalípticas transcorrem depois de um acontecimento trágico. Nelas, os personagens deparam-se com um meio hostil. Todo relato desse gênero implica em um corte radical com o presente, um "reset" traumático que não se explica explicitamente, mas que torna quase nula a possibilidade de um retorno à vida que foi perdida. Em seguida, tais relatos se detém na luta dos sobreviventes contra um ambiente hostil, no qual os elementos da natureza tendem a desempenhar um papel determinante. (MORENO, 2010, p. 87)

Nesse diálogo, o importante consiste em ressaltar a grande popularidade do subgênero pós-apocalíptico. Seja pela profusão de *HQs*, de séries televisivas e inclusive de jogos eletrônicos que mobilizam esse subgênero, é plausível afirmar que seus estilemas estão cristalizados no intertexto leitor dos jovens. Por conseguinte, conexões como acon-

tecimento trágico – instauração do regime ditatorial, meio hostil – perseguição política / extermínio de opositores pelas forças de repressão e luta dos sobreviventes – fuga / clandestinidade podem ser estabelecidas de maneira bastante legível.

Finalmente, a quarta estratégia diz respeito à maneira como a arquitetura visual do livro potencializa a realização do conto como uma unidade de efeito. Sobre o texto verbal, ele corresponde à extensão de um conto que opera em consonância com as anotações que a própria autora elabora a partir das conhecidas teses propostas por Ricardo Piglia.

> Isso é, em essência, um conto: o relato de uma história que leva escondido em seus interstícios uma outra. A primeira história, a que escolhemos contar, a história visível, por assim dizer, é a cena do conto, a cena em que sucedem os fatos narrados. [...] A outra não está, em sentido estrito, contada, está presente apenas a partir de indícios, de dados isolados aqui e ali, infiltrados entre as fissuras da primeira história, para que o leitor a infira. A primeira funciona como metáfora da segunda. Dar a parte pelo todo, diríamos. Como toda a graça de um conto é inferir, descobrir por nós mesmos a partir de certos dados o oculto, o segredo de uma(s) vida(s). Poderíamos dizer que a segunda história, a que não se conta, a que escolhemos esconder, contém o que *realmente* quisemos dizer, aquilo que nos comoveu alguma vez e, por isso mesmo, nos fez escrever o conto. Dito de outro modo, para narrar isso que pretendemos que chegue ao leitor (algum relâmpago do que foi a repressão), devemos escondê-lo dentro de outra história. (ANDRUETTO, 2017, p. 69-70)

Seguindo essa concepção, de maneira sintética, a cena do conto pode ser sumarizada da seguinte maneira: em fuga de algo ou alguém que os persegue, um casal com o filho no colo caminha pela praia; em um pequeno povoado, eles encontram uma casa isolada e abandonada que lhes serve de refúgio clandestino; por meio de *flashbacks*, revela-se que essa casa é a mesma que no passado, quando os personagens eram jovens, serviu de esconderijo para seus encontros amorosos durante as férias de verão; ladeando o povoado e a casa está o rio ao redor do qual a narrativa se articula; "afogados" é o termo empregado pelos personagens para nomear alguns vultos que aparecem pela praia; inicialmente, esses vultos são confundidos com o corpo de algum animal; quando descobrem que se trata de pessoas, os personagens elaboram conjecturas para explicar a sua origem; à medida que os dias passam, eles lutam para garantir a subsistência e se esforçam para permanecer incógnitos; assolada por um pesadelo, no qual se vê impossibilitada de falar, cabe à personagem feminina propor o desfecho, dizendo que os vultos não são "afogados".

A segunda história, por sua vez, pode ser sugerida a partir de indícios como: a representação do rio como uma evocação do passado que ameaça o presente; a referência metafórica ao ponto de partida como sendo "o mais profundo da noite"; referências eventuais a termos como "guerrilheiros" e "comunistas"; a presença enigmática e opressiva dos afogados; a ambientação sombria e inquietante.

No entanto, esse texto verbal é antecedido e sucedido por textos visuais, ou seja, obedece a uma arquitetura visual em forma de tríptico: um primeiro conjunto de textos visuais, o texto verbal na íntegra e um novo conjunto de textos visuais. Nesse tríptico, texto verbal e texto visual estabelecem uma relação predominante de complementaridade, sendo que as imagens, seguindo a progressão da narrativa, limitam-se quase que integralmente a representar os elementos do conto. As únicas relações de contraste, divergências nitidamente introduzidas, consistem em duas ilustrações (páginas 50/51 e 52/53) que fazem referência explícita aos voos da morte que aconteceram durante a última ditadura argentina (1976-1983). Desse modo, observa-se que a arquitetura visual do livro faz com que as ilustrações de Daniel Rabanal dialoguem intimamente com a concepção de conto mobilizada por María Teresa Andruetto, posto que é o contraste proporcionado por essas duas ilustrações que oferece os indícios necessários para que o leitor acesse a segunda história mencionada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revisitou a noção de história difícil para problematizar o trabalho pedagógico com temas polêmicos, nomeadamente aqueles contextos informados por eventos dolorosos, traumáticos e ou violentos. Por estarem associados a emoções como vergonha, culpa, insegurança, confusão e medo, tais eventos facilmente ativam mecanismos de defesa, disparam bloqueios e interditam o diálogo. Sendo assim, o artigo salientou a impossibilidade de se trabalhar pedagogicamente com temas polêmicos a partir de exposições factuais e argumentações objetivas elaboradas a partir dos componentes curriculares associados às ciências humanas.

Como alternativa, dialogando com a obra de Louise Rosenblatt, propôs-se uma metodologia de contorno que tem como ponto de partida a experiência estética associada ao texto literário. Em síntese, essa experiência permite que se contorne bloqueios e interdições ao proporcionar: i) o texto literário como anteparo para conflitos e incertezas emocionais enfrentadas diante de situações da vida real; ii) um contexto atravessado por emoções para que o pensamento racional opere a partir de uma lógica de identificação; iii) uma postura vicária a partir da qual os leitores encontram meios para expressar seus sentimentos e dilemas.

Por fim, o artigo vinculou o contorno a obras literárias abertas à interpretação subjetiva, argumentando com Cecilia Bajour que, justamente no momento que articula o significado de um texto, o leitor encontra a possibilidade para integrá-lo a suas experiências e emoções. Nesse sentido, as estratégias narrativas identificadas em *Os afogados* ilustram à perfeição as características de uma obra que torna viável esse tipo de metodologia.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução.** São Paulo: SESC, 2017 ANDRUETTO, M. T.; RABANAL, D. **Os afogados.** São Paulo: Solisluna / Emília, 2021.

BAJOUR, C. **La orfebrería del silencio – La construcción de lo no dicho en los libros--álbum.** Córdoba, Argentina: Comunicarte, 2016.

GONÇALVES, R. de C. O passado e a história difícil para o ensino e aprendizagem da história. **Antíteses,** *[S.I],* v. 11, n. 22, p. 553-572, 2019.

HUNT. P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

KOHL, C. Populismo, mídia educacional e escolas em tempos de crise. **Antíteses**, *[S.I],* v. 11, n. 22, p. 493-504, 2019.

MORENO, F. A. **Teoría de la literatura de ciencia ficción: poética y retórica de lo prospectivo.** Madri: Portal, 2010.

PEREIRA, C. N.; VALCÁRCEL, R. R. **Emocionário: diga o que você sente.** Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración.** México: FCE, 2002.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história.

Antíteses, *[S. l.]*, v. 11, n. 22, p. 484–492, 2018.

ZIPES. J. **Os contos de fadas e a arte da subversão: o gênero clássico para crianças e o processo civilizador.** São Paulo: Perspectiva, 2023.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DIDÁTICA APLICADA NAS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Marcelle Rodrigues da Silva
SMERJ e MPPEB CP2

Renata de Mello Santos Leviski
CP2 e MPPEB CP2

Elaine de Barros Manhanini Sampaio
CP2 e MPPEB CP2

A literatura é parte fundamental da cultura de um povo, constituindo nossa formação humana individual e coletiva. Sendo a escola reconhecidamente um espaço de formação, torna-se imprescindível que, em seu cotidiano pedagógico, sejam desenvolvidas ações de valorização da prática literária, a fim de que os estudantes conheçam, compreendam, interajam e produzam conhecimentos a partir das relações com o livro e com as narrativas dos autores.

Há consenso no espaço escolar e acadêmico de que é preciso discutir sobre a adequada escolarização da literatura. Soares (2001) nos alerta do risco de, ao ser transformada em um "saber escolar", a literatura ser mal utilizada, deturpada, distorcida. Cosson (2006), também afirma que a relação entre a literatura e escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis:

> a educação literária é um produto do século XIX (...) A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade de manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar da literatura na escola atual. (COSSON, 2016. p. 20)

Paradoxalmente, dados apresentados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em agosto de 2021, mostram que o hábito de ler é, na maioria das vezes, formado pela escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo informa que 52% da população brasileira se autodeclara leitora e, quando o foco são as crianças

que possuem entre 5 a 10 anos, ou seja, o grupo que integra o primeiro segmento do Ensino Fundamental, esse percentual atinge a expressiva marca de 71%, com grande quantitativo de respostas associadas às atividades realizadas ou fomentadas pelo espaço escolar.

Com o objetivo de contribuir para apropriação da Literatura como prática, apresentaremos, nesse relato, a descrição de uma sequência didática que traz a narrativa literária como centro do processo de ensino. Destaca-se que esta foi desenvolvida à luz dos conceitos do letramento literário (COSSON, 2012), letramento racial crítico (FERREIRA, 2022) e multimodalidades (ROJO E MOURA, 2012) pois tem-se em mente contribuir para uma prática que seja contemporânea, interessante aos alunos e capaz de despertar reflexões e diálogos sobre situações do cotidiano extremamente caras e urgentes na atualidade, como é o caso da educação para as relações étnico-raciais.

OS CONCEITOS NORTEADORES DAS PROPOSTAS

Antes de detalharmos as atividades, faremos uma breve explanação sobre os referenciais teóricos utilizados na organização e estruturação das sequências didáticas. São eles: sequência didática, letramento literário, letramento racial crítico e multimodalidades.

1 - Sequência Didática

A sequência didática (SD) é uma das estratégias para organizar o processo de ensino e aprendizagem. Ela apresenta detalhadamente cada ação que ocorreu, dando uma previsão de tempo que foi usado para execução das atividades e avaliação da aprendizagem. Seus princípios compreendem uma ordenação, que segue uma sequência lógica de conteúdos, fazendo uso de diferentes recursos para apresentar suas ações e procedimentos. Sobre a SD, Zaballa (1998) afirma:

> Essas sequências serão mais ou menos complexas conforme o número de atividades envolvidas na aprendizagem de um conteúdo determinado, a duração da sequência e o número de unidades didáticas das quais fazem parte as diferentes unidades didáticas. (ZABALLA, 1998, p.103)

2- Letramento literário

De acordo com Rildo Cosson (2006) o Letramento literário pode ser concebido como uma configuração especial do letramento: um processo de apropriação do indivíduo às práticas sociais de leitura e escrita que se faz via textos literários.

Conforme afirma o autor, "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (p. 23). Sendo assim, é desejável que o ambiente escolar promova uma adequada escolarização da literatura, incentivando a formação de uma comunidade de efetivos leitores.

2.1 - A Sequência Básica do Letramento Literário

A sequência básica do Letramento Literário é uma estratégia para o ensino da Literatura, conforme propõe Cosson, (2006), e constitui-se de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- motivação: é a preparação do aluno para entrar no texto. As práticas de motivação são aquelas que, preferencialmente de maneira lúdica, estabelecem laços estreitos com o que será lido, sendo uma primeira aproximação com a obra do autor.
- introdução: é a apresentação do autor e da obra física. Nesse momento, a narrativa é apresentada de maneira simples e objetiva, para que os estudantes recebam a obra de uma maneira positiva e incentivando a criação de hipóteses que serão comprovadas ou não no momento seguinte.
- leitura: nessa etapa, são realizados os combinados para leitura do livro, que pode ser feita na sala de aula ou como atividade extraclasse.
- interpretação: embora a interpretação seja feita com o que compreendemos no momento da leitura, esse momento, por mais pessoal que seja, continua sendo um ato social. É a "concretização, a materialização (...) como um ato de construção de sentidos" (COSSON, 2006, p. 65). Nessa perspectiva, distingue-se o letramento literário escolar de uma leitura literária livre. As propostas de interpretação devem ter uma organização, porém com o cuidado de não restringir a uma única visão.

3 - Letramento racial crítico

Há uma variada riqueza de saberes presentes na experiência escolar, nos processos de aprendizagem e nas vivências do cotidiano da escola. Tudo isso mostra-nos que há múltiplos letramentos na tecitura do processo de ensino.

Os preconceitos presentes nas relações sociais e o racismo estrutural adentram a prática docente e o processo de ensino aprendizagem, o que faz necessário um olhar específico para o letramento racial crítico, que preza por uma sociedade justa e igualitária, como explica Ferreira (2022). A autora reflete sobre a questão racial utilizando a Teoria Racial Crítica e ressalta que a teoria "traz nas suas concepções e premissas o racismo como endêmico e estrutural na sociedade e pensa que raça deve estar no centro das discussões para refletir sobre as desigualdades e propor ações antirracistas." (FERREIRA, 2022, p. 207)

Aparecida de Jesus Ferreira aponta uma reflexão sobre a representação da pessoa negra em livros didáticos de Língua Inglesa e diz que "há estereótipos na forma como as pessoas negras são representadas, uma excelente oportunidade de questionar criticamente as relações sociais pelo viés racial". Ferreira (2022, p. 212). Essa reflexão nos auxilia na compreensão do conceito de Letramento Racial Crítico.

Aprender sobre o letramento racial crítico é percorrer um caminho de tomar consciência de seu lugar social, entender e respeitar as questões raciais, buscar uma sociedade justa e igualitária, questionar a representação de negros em suportes de comunicação, materiais didáticos e demais mídias, reconhecendo a importância da representatividade de pretos e pardos.

4 - Multimodalidades

As multimodalidades, segundo Rojo e Moura (2012) podem ser compreendidas como as diferentes linguagens e tecnologias empregadas para informação e comunicação de ideias e saberes, que passam a exigir do leitor também uma capacidade para lidar com elas e lidar com a diversidade de significados e sentidos nos textos encontrados nas mídias: visual, sonoro, verbal, entre outros.

A Sequência Didática

A proposta a seguir foi desenvolvida pela professora de literatura com turmas de 2o ano do ensino fundamental.

ÁREAS **DE CONHECIMENTO ENVOLVIDAS:** Linguagens, Ciências Humanas.

DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENCIADOS: BNCC, PCNs, PPI do CPII

TEMA(S) TRANSVERSAL (IS): Multiculturalismo (Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras), Cidadania e Civismo (Educação em Direitos Humanos)

COMPETÊNCIA DA BNCC: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Tabela 1 - Planejamento da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA *A pele que eu tenho (bell hook)*
PROFESSOR (A): Renata de Mello Santos Leviski
DISCIPLINA: Literatura Infantil
PÚBLICO-ALVO: Três turmas de segundo ano do ensino fundamental
CONTEXTO: Colégio público federal, localizado no bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro
DURAÇÃO: 1h20min
CONHECIMENTO(S) PRÉVIO(S) DA CLASSE: A classe está ouvindo histórias que possuem protagonistas negros. Trabalhamos os seguintes títulos: O amigo do rei (Ruth Rocha)/ Ombela.A origem das chuvas (Rachel Caiano)/ Ana e Ana (Célia Cristina Silva)/ Kofi e o menino de fogo (Hélenè Moreau)/ Os sete novelos: um conto de Kwezaa (Angela Shelf Modearis)/ Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos e outras histórias africanas (Celso Sisto). Essa sequência irá encerrar este bloco de estudos no segundo ano do EF1.

OBJETIVO PRINCIPAL: Construir um espaço de expressão identitária, valorizando a multiplicidade de culturas representadas pelos diferentes sujeitos que compõem a turma.

OUTROS OBJETIVOS: Oportunizar ao aluno o contato com diferentes linguagens Dialogar sobre a diversidade e as relações étnico-raciais/ Incentivar os alunos a eliminarem ideias preconcebidas e combater preconceitos aprendidos em sociedade e, muitas vezes, replicados no ambiente escolar/ Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em recursos gráficos, imagens, e dados da própria obra.

ETAPAS:

» Apresentar a capa do livro, chamando a atenção para os elementos que aparecem nela: ilustração, nome da autora, ilustradora, editora. Chamar atenção para o fundo da capa, cores e elementos em destaque.

» Mostrar outros elementos que compõem a estrutura física do livro: capa, contra-capa, lombada, falsa folha de rosto e folha de rosto.

» Observar e explicar outros elementos: dedicatória, colofão e apresentação da autora e ilustradora.

» Apresentar, através de arquivo digital de imagens, a autora Bell Hooks, ressaltando sua importância na luta contra o racismo e nas pautas feministas, em linguagem apropriada para a faixa etária.

» Mostrar outras obras da autora.

» Explicar a opção da autora em escrever seu nome em letras minúsculas na capa de suas obras.

» Contar a história, pedindo que primeiro ouçam do início ao fim e explicar que será lido novamente, com pausas, para que eles possam fazer suas colocações.

» -Após a leitura sem pausas, explicar faremos uma segunda leitura, onde poderão falar sobre suas impressões a respeito do texto lido e colocar suas experiências pessoais.

» Produção do auto-retrato e desenho e lista das preferências de cada um.Pode ser feito em desenhos ou em texto.

» Apresentação dos trabalhos para a turma.

1.1 - Descrição da SD:

Tabela 2 - Descrição da SD

ETAPAS DA SD/ TEMPO ESTIMADO	OBJETIVOS DAS ETAPAS	PROCEDIMENTOS
I. Motivação Tempo estimado: 10 minutos	Introduzir a conversa sobre o tema que será discutido através da leitura da obra, partindo da apresentação da autora, sentados em roda. Dialogar sobre sobre a diversidade e as relações étnico-raciais.	- Apresentar, através de arquivo digital de imagens, a autora Bell Hooks, ressaltando sua importância na luta contra o racismo e nas pautas feministas, em linguagem apropriada para a faixa etária. - Mostrar outras obras da autora. -Explicar a opção da autora em escrever seu nome em letras minúsculas na capa de suas obras.
II. Introdução Tempo estimado: 20 minutos	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em recursos gráficos, imagens, e dados da própria obra.	-Apresentar a capa do livro, chamando a atenção a para os elementos que aparecem nela: nome da autora, ilustração, ilustradora, editora. Chamar atenção para o fundo da capa, cores e elementos em destaque. Mostrar outros elementos que compõem a estrutura física do livro capa, contra-capa, lombada, falsa folha de rosto e folha de rosto. -Observar e explicar outros elementos: dedicatória, colofão e apresentação da autora e ilustradora.
II. Leitura Tempo estimado: 25 minutos	-Incentivar os alunos a eliminarem ideias preconcebidas e combater preconceitos aprendidos em sociedade e, muitas vezes, replicados no ambiente escolar - Desenvolver o gosto pela leitura -Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase. -Aprender a expressar suas ideias com clareza.	- Realizar os combinados para leitura do livro -Contar a história, pedindo que primeiro ouçam do início ao fim e explicar que será lido novamente, com pausas, para que eles possam fazer suas colocações. -Após a leitura sem pausas, explicar faremos uma segunda leitura, onde poderão falar sobre suas impressões a respeito do texto lido e colocar suas experiências pessoais.

IV Interpretação Tempo estimado: 25 minutos	Oportunizar ao aluno o contato e a expressão em diferentes linguagens. Valorizar a diversidade de culturas, encarnadas nas histórias dos diferentes sujeitos.	- Produção do auto-retrato e desenho e lista das preferências de cada um. Pode ser feito em desenhos ou em texto. - Apresentação dos trabalhos para a turma, ressaltando as características individuais na formação de cada sujeito.

1.2 - Análise sobre a aplicação da SD

A opção pelo início da proposta pela roda de conversa, se deu por acreditarmos que tal estratégia proporciona possibilidades potentes de interação, concordando com Braun et al. (2009) as quais afirmam que a roda é um espaço que concebe a criança não como indivíduo isolado, mas como um sujeito pertencente a um coletivo de outros sujeitos. Também porque acreditamos que a contação de histórias em roda resgata uma tradição cultural de nosso povo. Neste primeiro momento conheceram a autora e parte de sua biografia, puderam falar sobre temas que estão acostumados a ouvir, como feminismo e racismo, Embora tenham pouca idade, falaram sobre suas impressões, experiências pessoais e trouxeram notícias que ouviram na televisão ou na internet.

Seguindo o objetivo de estabelecer expectativas em relação ao texto do livro que seria lido, apoiando-se em recursos gráficos, imagens, e dados da própria obra, as crianças tiveram o primeiro contato com o livro e puderam observar a capa, realizar inferências, prestando a atenção nos elementos que aparecem nela: nome da autora, ilustradora, editora, cores e elementos em destaque. Também foram apresentados os elementos que compõem a estrutura física do livro. Durante a leitura da apresentação da autora, confrontaram com as informações que haviam acabado de receber sobre ela e acharam impressionante a opção pela assinatura com letras minúsculas, um aluno classificou como “exemplo de humildade”

Após a Motivação, realizou-se a terceira etapa da SD: a leitura do livro para as crianças. Com o objetivo de apresentar inferências no sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Lemos a primeira frase “A pele que eu tenho é só uma camada, não fala completamente de onde venho” (HOOKS, 2022), e conversamos sobre o significado da palavra “camada” e sobre o significado da frase (Tabela 3).

Tabela 3 - falas dos alunos sobre a primeira frase do livro

Sobre o significado da palavra CAMADA	Sobre o sentido da frase
Aluno 1: "camada é tipo camada de bolo" Aluno 2: "cobertura" Aluno 1: "cobertura de bolo" Aluno 3: "pode ser camada de dentro, tipo recheio?"	Aluno 3: "Só a pele não dá mesmo para saber as coisas da pessoa" Aluna 6: "A gente olha a pessoa e só vê se é feia ou bonita...não sabe se é legal." Aluno 1: "A pele não diz o sentimento"
Aluno 1: "mas pele é fora, né?" Professora: "Então camada é cobertura? Pele é uma cobertura?" Aluno 4: "É de cobrir gente"(ri) Professora: "A pele cobre o que nas pessoas?" Aluna 5: "Cobre as coisas que tem dentro do corpo, sangue, osso.." Aluno 1: "Mas sentimentos também, né tia?" Professora:"O que vocês acham?" Aluna 5: (depois de um tempo)	Aluno 7: "Mas tem gente que maltrata a pessoa de pele preta" Aluna 5: "É racismo isso" Aluno 1: "Eu vi isso de maltratar" Aluna 6: "A gente precisa conversar e não ver só a pele, isso é errado"

Depois prosseguimos com a leitura do livro até o final, com o combinado de pararem para ouvir, com bastante atenção, e depois conversarmos novamente. Repetimos a leitura, mas dessa vez fomos parando para que eles pudessem comentar. Os alunos falaram de suas experiências, seus gostos, preferências, coisas que eles julgavam importantes que uma pessoa soubesse sobre eles.

A última etapa foi a da Interpretação. Com o objetivo de oportunizar ao aluno o uso de diferentes linguagens e materiais para expor suas ideias, as crianças puderam, através de desenhos, fazer seu autorretrato e registrar suas preferências, colocando no papel o que julgavam importante o grupo saber sobre elas. Depois, apresentaram, na roda, os desenhos que fizeram. É necessário ressaltar uma diferença que ocorreu entre o primeiro trabalho que produziram, com o livro "O amigo do rei" de Ruth Rocha, onde a maioria das crianças negras não se representavam usando os lápis de cor em tons semelhantes a sua pele e o desenho realizado após todos os contos lidos, onde as crianças negras se reconheceram e utilizaram os lápis que mais se aproximavam da representação real de sua pele. Numa outra aula, quando apresentaram seus desenhos para o grupo, todos quiseram falar e foram comparando suas preferências, observando suas semelhanças e diferenças. Dessa forma fazemos análise das situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e trabalhamos o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao afirmar que as ações escolares com a literatu/ra pressupõem uma experimentação de prazer com o livro que se constrói ao longo do processo, Colomer (2007, p.29) sugere que as escolas repensem seus objetivos e suas práticas.

Os professores que se dispõem a investir em um trabalho que com a literatura, têm, sem dúvida, um grande desafio, como nos sugere Zilberman (2009): "se cumprirem a tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura" (p. 30).

Concordando como esse pensamento, a sequência didática apresentada nas propostas sugeridas, mesmo se utilizando de estratégias diferenciadas, buscam fazer com que o momento da leitura do livro seja uma experiência prazerosa para os estudantes, que podem variar as maneiras de interação com esse instrumento (ouvindo, lendo silenciosamente, em grupo, individualmente, entre outras formas), promovendo espaços para o diálogo com a produção do autor, ampliando as reflexões e tecendo intersecções com temáticas da atualidade. Todas essas ações visam ampliar o vínculo do leitor com as obras literárias, de maneira que essa intimidade possa se ampliar e tornar-se um hábito na vida dos estudantes.

Ressaltamos também a relevância de desenvolver práticas educacionais que destaquem o Letramento Racial Crítico, de maneira que desfaça estereótipos eurocêntricos e combata comportamentos racistas que resistem no convívio social.

Assim, ao apresentar essa SD, acreditamos que estar compartilhando um caminho possível para aproximar e consolidar a relação entre literatura e leitores, o que, como já dito anteriormente, é um dos mais importantes objetivos da escola.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030. 2018. Disponível em <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe> Acesso em: 24.jun,2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <PPPI NOVO.pdf (cp2.g12.br)>Acesso em 24/06/2022

BRAUM et al. *Rodas em sala de aula: estratégias de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 80-91, jul. - dez. 2009.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário.* São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
FAILLA, ZOARA (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In:. Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 207-214, 2022

HOOKS, Bell. *A pele que eu tenho*. Tradução: Nina Rizzi. 1. ed. São paulo: Boitatá, 2022. ISBN 978655717186.

PORTO, Ana Paula e Porto, Luana.*O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental.* Signo. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Helianda, MACHADO, Maria Célia (orgs.). *A escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZILBERMAN, Regina, ROSING, Tânia (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO ENTENDIMENTO DE UM TEMA SENSÍVEL: A MORTE

Natália Bonadia da Silva Fulgencio
UFPR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mãezinha que está nas nuvens, (...)
O céu de verdade, não se vê, se sente.
É uma coisa tão bonita e serena que não dá
nem para imaginar. E, quando a gente tenta,
cada um vê uma coisa diferente.
Para cada um existe um céu diferente.
(CÁRDENAS, 2020, p. 81)

A importância de discutir o tema morte com as crianças, se torna urgente considerando que estamos vivendo em um período pós-pandêmico. A pandemia trouxe muitas perdas, sejam parentes próximos ou distantes, mas também trouxe o medo dela em si. Este evento pandêmico nos aproximou da morte, pensando nisto, a morte em seu sentido trágico, entendemos que as crianças não estão isentas da dor e do luto. As consequências de não falar ou omitir o tema para as crianças, podem vir a ser nocivas.

A literatura é uma forma de arte que pode ajudar as crianças a desenvolver a empatia, a criatividade, a imaginação e a identidade. Os livros transportam as crianças para outros lugares, mundos e realidades. Ela ajuda as crianças a se entenderem no mundo, assim como a lidar com suas emoções e compreendê-las. Os livros nos confortam, abraçam e nos amparam para a vida. Eles também podem nos amedrontar ou nos colocar em alerta diante de algo desconhecido, assustador. Em quaisquer dessas situações os livros nos fazem pensar, conhecer outros mundos, outras realidades e acionar nossas possibilidades de colocar-se no lugar de outrem. Esta peculiaridade dos livros faz com que eles sejam tão essenciais para lidar com temas sensíveis. É importante que as crianças tenham acesso à literatura desde cedo e que tenham oportunidades de explorar o mundo da leitura. Esse potencial da literatura é especialmente relevante para as crianças, uma vez que a narração de histórias e a presença de livros nas salas de aula podem estabelecer um contato próximo e significativo.

A literatura é uma forma de expressão que reflete a sociedade e os indivíduos que a produzem. Ao contar uma história, o autor compartilha seus pensamentos, sentimentos e experiências com o leitor. O/a professor/a, ao mediar a leitura, oferece às crianças a oportunidade de fruir a história, apreciar as ilustrações, entrar em contato com a linguagem escrita e se identificar com os personagens (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012).

Segundo Corsino (2017), a literatura é um direito e o ambiente escolar é um espaço em que a literatura pode ser profundamente influente. Mais do que um direito, representa a "possibilidade de ampliação do universo de significação das crianças, dos afetos, da vivência da alteridade constitutiva, do conhecimento do outro, do mundo, como abertura para o pensar, refletir e imaginar" (p.14). Dentro desse universo literário, os leitores encontram personagens que refletem suas próprias vivências, oferecendo validação para suas histórias pessoais.

Não é suficiente somente ler os livros, é necessário mediar as conversas durante e após a leitura, para que as crianças possam expressar suas percepções e entendimentos, seus sentimentos de forma saudável. A literatura infantil é um meio sensível e que consegue abranger diversos temas. A literatura pode nos tocar e nos levar para mundos desconhecidos, pode fazer com que nos identifiquemos com os conhecidos. Sendo assim, é possível compreender uma série de temas, por mais complexos (ou tabus) que possam parecer. Fabiano (2021, p. 27) afirma que "a mediação de obras com temas delicados e difíceis necessita muito comprometimento [...]. Exige do mediador de leitura um verdadeiro diálogo com o texto e o contexto. Precisa que se dispa de padrões, modelos e convenções previamente estabelecidos". Assim como é necessário que este mediador reconheça a capacidade das crianças, que não tentem blindá-las e não omitam a realidade (FABIANO, 2021).

Segundo Bernardes (2018), a literatura desempenha um papel crucial na construção da pessoa e no avanço do aprendizado, ao oferecer vivências fictícias de variadas experiências, permitindo o contato com realidades desconhecidas e distantes.

Dada a importância do potencial da literatura, este artigo procura discutir o tema da literatura infantil e a sua capacidade de abordar temas sensíveis, com foco específico na morte. Assim como, explorar a sua importância nesta temática sensível, destacando a necessidade urgente de abordar o tema com as crianças e apresentando dois livros sensíveis que podem auxiliar a discussão do tema com as crianças, o livro "Vazio" de Anna Llenas e "O pato, a morte e a tulipa" de Wolf Wolf Erlbruch. Buscar, também, expor uma vivência em uma escola pública em Pinhais (PR), região metropolitana de Curitiba, com crianças em idade pré-escolar, envolvendo o tema da morte, a partir da literatura infantil.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em meio a um cenário pandêmico, causado pelo vírus SARS-COV 2, chega às escolas uma nova demanda de crianças. Crianças que têm uma vivência mais próxima

com a morte e as perdas. Com a quantidade de pessoas que vieram a óbito, é difícil quem não perdeu alguém, próximo ou não. As mortes decorrentes do SARS-COV 2, ao todo, somaram 685 mil (atualizado no dia 11 de setembro de 2022), segundo Our World in Data[1] e JHU CSSE[2]. O Conselho Nacional de Secretaria de Saúde (CONASS)[3], expõe a projeção de mortes esperadas em 2021, por causas naturais, foi de 22.471 e o que aconteceu foi

46.066 mortes; em 2021, a CONASS indicou que, ao todo: "O excesso de mortalidade entre 1 de janeiro e 17 de abril deste ano no Brasil foi de 64%. Isso representa 211.847 mortes a mais do que o esperado para o período"[4]. A pandemia causada pelo vírus SARS-COV 2, não trouxe somente mortes por causa do SARS-COV 2, se instaurou uma crise sanitária no Brasil. Essa crescente nas mortes, nos aproximou da temática, trazendo então a importância do tema.

O tema da morte apresenta-se como um grande tabu, isto faz com que exista uma forte subestimação cultural quanto a capacidade das crianças em entender temas sensíveis como este. Acreditar que as crianças não entendem temas sensíveis, como a morte, é um equívoco. Rozário *et al.* (2021), comenta que quando evita-se o tema com as crianças, acreditando no desconhecimento das mesmas, nega-se a própria realidade delas. Não contar às crianças sobre a morte, justificando pelo cuidado e para protegê-las, atrapalha a formação do sentido do ciclo da vida, por parte delas. A autora também adverte sobre os perigos à saúde mental futura das crianças, se este assunto forem a elas negado, "A morte e o luto não elaborado ocorridos na infância podem fazer com que o indivíduo tenda mais a desenvolver distúrbios afetivos e a ficar mais vulnerável ou até mesmo provocar eventuais distúrbios psicológicos na vida adulta." (ROZÁRIO *et al.*, 2021, p. 51995)

Isto acontece, em grande parte, pelo receio de não saber lidar com a resposta das crianças, pelo entendimento cultural que as crianças não entenderiam e também pelos pais poderem estar em processo de luto também. Fabiano (2022), traz que este receio e desconforto não provém somente da temática em si, mas do nosso despreparo em enfrentar certas questões existenciais, como a morte. Cruz *et al.* (2021), comenta ao barrar que a criança sinta estes momentos sem o amparo da rede de apoio familiar, pode vir a ser muito mais nocivo para o desenvolvimento.

Ainda mais, é perigoso negar às crianças o tema, omitir ou trazer a ideia de imortalidade. Isso pode trazer consequências para a saúde mental da criança, ocultar a verdade das crianças acerca do processo de luto pode gerar conflitos quanto à compreensão da morte e à sua conexão com os adultos. As crianças têm o desejo de evitar encarar a morte, porém, quando as informações sobre o evento contradizem o que foi comuni-

1 Disponível em: https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer. Acesso em: 13 set. 2022.

2 Disponível em: https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19. Acesso em: 13 set. 2022.

3 Disponível em: https://www.conass.org.br/indicadores-de-obitos-por-causas-naturais/. Acesso em: 13 set. 2022.

4 Disponível em:https://www.conass.org.br/excesso-de-mortalidade-avanca-no-pais-e-chega-a-64-em-abril/. Acesso em: 13 set. 2022.

cado a elas, isso resulta em frustração e desorientação (COSTA, 2019). Para Fabiano (2021), esta ideia de proteção afeta as futuras interpretações sobre o mundo, criando lacunas, isto os priva de algumas experiências significativas.

Cruz *et al.* (2021) ressaltam que conversar com as crianças sobre a temática da morte dá a elas a chance de expressarem-se de forma mais concisa sobre o que estão vivendo em momentos de luto. A literatura infantil é uma ótima forma de tratar sobre o tema da morte, seja para as crianças ou para os professores, isso enfatiza a importância deste recurso estar em locais frequentados por crianças (ROZÁRIO *et al.*, 2021).

A representação da morte na literatura infantil sempre esteve presente. No entanto, devido à percepção de que o assunto é delicado demais para as crianças, influenciada pelo crescimento da burguesia, o tratamento desse tema tornou-se desafiador para essa faixa etária. Porém, contrariando essa perspectiva, a abordagem de tais temas na literatura destinada às crianças tem sido amplamente recomendada (DALLA-BONA; SOUZA, 2018).

VIVÊNCIA: A LITERATURA INFANTIL EM CONVERSA COM A MORTE

Participei de uma vivência, como estagiária, no ambiente escolar em 2021, em uma instituição pública de educação infantil. A escola era de porte pequeno, e a turma na qual estagiei compunha o único grupo de pré da instituição. O período das crianças era integral, eu atuava no período da tarde. A turma era equilibrada em termos de gênero, com um número similar de meninos e meninas. No entanto, a representatividade étnico-racial na turma era limitada, com aproximadamente cinco crianças negras em um total de dezenove alunos.

Durante minhas atividades, promovíamos regularmente sessões de leitura, com obras selecionadas por mim, pela professora regente ou mesmo sugeridas pelas próprias crianças. Além disso, disponibilizávamos livros acessíveis para que as crianças pudessem explorar por conta própria.

O diálogo sobre o tema da morte emergiu organicamente a partir da literatura, sem a intenção prévia de discuti-lo. Uma das crianças selecionou o livro "Uma noite muito barulhenta", de autoria de Diana Hendry e ilustrado por Jane Chapman (2005). A narrativa conta a história de um ratinho que acorda com ruídos estranhos vindos de fora de sua casa. O personagem reflete sobre esses sons e tenta buscar conforto com outro personagem, o Ratão, que relutantemente o acolhe no final.

Durante a leitura, assim que o Ratinho começava a ouvir os ruídos, logo as crianças começaram a partilhar sua imaginação. Elas começaram a tentar imaginar coisas como "era um fantasma", "é uma assombração" e, até mesmo, "é o fantasma do vovô". Neste momento a professora regente deixou as crianças exporem suas ideias. Até que chegou um momento no qual elas falaram de velório, então interferimos para mediar a conversa. Perguntamos quais já haviam participado de um velório, perdido algum ente querido ou animal de estimação. Para nossa surpresa, cinco crianças de doze crianças

que participaram naquele dia, havia passado por alguma situação que envolvesse a morte, muito decorrente da pandemia.

Na abordagem sobre o velório, uma das cinco crianças que se manifestaram relatou a impossibilidade de comparecer ao velório de sua mãe, um fato que mencionou com pesar. Refletindo sobre o comportamento prévio dessa criança, lembro-me de momentos em que ela preservava a imagem da mãe, expressando ideias como: "vejo ela todo dia no céu, mostro a ela minhas atividades, dou boa noite para o céu", e ao mencionar sua mãe, o fazia no presente, como se ela estivesse viva. Esta criança, especificamente, estava vivenciando um luto muito recente, demonstrando sinais de irritabilidade, episódios de raiva e choro. Apesar de nossos esforços para estabelecer um vínculo com ela, ela se mostrava resistente. Optamos por não insistir no tema da perda de sua mãe.

Durante a semana da história, surgiram diálogos similares. Algumas crianças falavam sobre a concepção de Céu no contexto cristão, sobre a ideia de que as pessoas falecidas passam a morar nas estrelas, enquanto outras discutiam a ideia de que os falecidos simplesmente são enterrados, sem ir para qualquer outro lugar além da terra. Houve, ainda, conversas sobre a saudade e memórias associadas aos entes queridos.

Tornou-se evidente como a literatura infantil conseguiu alcançar até mesmo a criança mais resistente, fazendo com que ela diminuísse a resistência ao compartilhar conosco suas emoções em relação à mãe falecida. Crianças das quais desconhecíamos perdas pessoais também se mostraram mais abertas ao diálogo sobre o assunto. O interesse demonstrado pelas crianças foi notável, mesmo entre aquelas que não tinham vivenciado experiências semelhantes.

Em um estudo conduzido por Marchesano (2016) em uma escola pública de pré-escola em Niterói-RJ, ela observou como as crianças interagiram com a literatura, incluindo a abordagem do tema da morte. Suas observações indicam que as crianças não possuem preconceitos em relação a questões trágicas e, para isso, trazem consigo um conjunto de valores que guiam a exploração desse tema.

VAZIO, ANNA LLENAS

O livro Vazio foi escrito e ilustrado pela autora espanhola Anna Llenas, em 2013. No Brasil, teve sua primeira versão em 2017, pela editora moderna. Esta obra tem um potencial muito grande no sentido da possibilidade de trazer o assunto dos temas sensíveis à conversa, nas mediações de leitura com as crianças.

Neste livro, a protagonista que conduz a história se chama Júlia e é descrita, a princípio, como uma menina alegre. Porém, já no início, de forma repentina, ela se vê com um enorme vazio. Um vazio que ela tentou preencher e tapar de toda forma, seja com comida, tampas de todos os tipos, mas sem sucesso. Até que, uma voz a diz para olhar para dentro de si. Ao olhar para dentro de si, ela encontra mundos mágicos e ao entender que todos tem seus próprios vazios, ela passa a se relacionar de uma

forma diferente com as pessoas a sua volta. Ao final, o vazio diminui, mas nunca chega a fechar completamente "Pouco a pouco, o vazio foi diminuindo…Mas, por sorte, nunca sumiu de vez. Assim, Júlia sempre poderia voltar para aquele mundo cheio de surpresas." (LLENAS, 2017, n.p).

A obra aborda o autoconhecimento e a reflexão do que sentimos. E essa reflexão é muito importante para auxiliar a passagem pelo luto, pensar sobre o que estamos sentindo e viver esses sentimentos. Quando Júlia olha para dentro de si, descobre um mundo de coisas; o que a faz perceber as pessoas de uma forma diferente. Essa percepção traz a empatia, ao qual a faz perceber que todos têm seus próprios vazios. Ao final, o vazio não some, o deixa a protagonista feliz. Isto, em minha interpretação, mostra que o vazio faz parte de quem nós somos, da construção da personalidade; não é saudável negar quem nós somos. É um livro que traz muitas possibilidades para a temática da morte. A interpretação de Reginitato (2022) é bem sensível para compreender a representação deste livro:

> Vazio é uma obra que fala de perdas, sem explicitar se são coisas valiosas, saúde ou pessoas queridas. Mas trata também da superação das perdas, demonstrada por Júlia ao olhar para dentro de si: "Estava tão triste que começou a chorar... Primeiro, quietinha; depois, aos berros, e outra vez sem fazer alarde, até a tristeza virar silêncio. Nesse silêncio, escutou uma voz que parecia vir do chão e dizia: 'Pare de procurar por aí e olhe pra dentro de você...'" *(apud* LLENAS, 2017, p. 37-40), consoante à epígrafe utilizada na obra: "Para você, para que encontre aquilo que anda buscando".

O PATO, A MORTE E A TULIPA, WOLF ERLBRUCH

O pato, a morte e a tulipa foi escrita e ilustrada pelo alemão Wolf Erlbruch, publicada pela primeira vez em 2007. A versão em português é da editora Companhia das Letrinhas de 2023.

Figura 1: Ilustração do livro "O pato, a morte e a tulipa"

Fonte: Erlbruch (2023).

A obra relata a história do Pato, que não estava se sentindo muito bem. Já no início a figura da morte aparece perto do Pato. A morte é representada por um esqueleto com um capuz e segurando uma Tulipa (FIGURA 1). O Pato chega a comentar sobre a morte "A morte tinha um sorriso amigo. Até que ela era simpática, sem levar em conta quem ela era - bem simpática mesmo." (ERLBRUCH, 2023, n.p).

Ao longo do livro, a morte vem se mostrando muito afetuosa e querida. Durante os diálogos entre os dois, foi se estabelecendo um vínculo. O Pato, durante o enredo, vai questionando a Morte sobre algumas questões; a morte não traz nenhuma resposta, mas instiga muita reflexão. Como no trecho abaixo do livro do Erlbruch (2023, n.p)

> – Alguns patos dizem que a gente vira anjo e fica sentado olhando para
> a Terra lá embaixo.
> – Pode ser – a morte sentou-se – afinal, asas vocês já têm.
> – Alguns patos também dizem que debaixo da Terra existe um inferno
> onde a gente é assado, se não tiver sido um pato bom.
> – Vocês patos imaginam cada coisa, mas quem sabe?
> – Então você também não sabe! – grasnou o pato.

Dalla-Bona (2018, p. 14), comenta sobre o livro: "na medida em que não fornece consolos confortantes e tampouco explicações religiosas, instigando o leitor a refletir e a chegar às suas próprias conclusões". Kirchof e Silveira (2018, p. 66), explicam da seguinte forma: "A ênfase em perguntas em detrimento de respostas, na obra, instiga uma postura reflexiva ou filosófica por parte do leitor, que é desafiado a pensar sobre a fragilidade da vida (e da própria morte), a vida como um ciclo, a experiência do morrer".

Ao final, o pato chega a morrer e a morte o leva ao rio que ele tanto gostava e observa ele indo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da pandemia, a importância de abordar o tema da morte com as crianças já era notável. No entanto, essa necessidade se tornou ainda mais urgente, levando em conta a proximidade com a morte que este trágico e infeliz evento nos trouxe.

Após vivenciar e observar o luto infantil na escola em que estagiei, reconheço a importância da temática. O tema traz um certo receio, muitos adultos têm dificuldades em conversar sobre o luto e a morte, muitas vezes por estarem em processo de luto também. Há também o equívoco culturalmente repassado de que as crianças não entendem temas mais complexos ou sensíveis. A experiência que vivenciei na escola demonstrou o contrário, as crianças conseguiram expor o que sentiam e suas memórias em relação a suas experiências com a morte.

A literatura se apresentou como um recurso valioso e acessível para atingir o público infantil e abrir caminhos para abordagens sensíveis sobre a morte. Como em Paiva (2011, n.p):

> O mundo mágico, que os livros apresentam, trazendo esperança e mecanismos mais saudáveis e criativos para enfrentar o problema, oferece à criança outros modos de pensar sobre seus sentimentos difíceis, permitindo uma nova maneira de ver a situação, de conhecê-la ou de se relacionar.

Os temas sensíveis na literatura infantil são deixados de lado por questões comentadas anteriormente no artigo. É necessário, então, desmistificar este pensamento de incapacidade das crianças. Pois, como trouxe, as crianças se apropriam muito sensivelmente sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CARDENAS, Teresa. **Cartas para a minha mãe**. 3. ed. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

CORSINO, Patrícia. 2017. Título da Sessão Especial: Práticas Culturais, Leitura e Literatura no Contexto da Democracia. *In:* **Anais** da 38ª Reunião Nacional da ANPED, 1 a 7 de outubro de 2017, São Luís, MA. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

COSTA, Katylla Amanda Gomes. As percepções e conflitos do adulto na comunicação da morte à criança. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação em psicologia) - UNIRG, Tocantins, 2019.

CRUZ, Maria Cristina Natasha Lima *et al*. Um pedaço de mim virou estrelinha: elaboração do luto infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e23210817255, 2021.

CRUZ, Maria C. N. L. Um pedaço de mim virou estrelinha: elaboração do luto infantil. **Research**, Society and Development, v. 10, n. 8, 2021.

DALLA-BONA, Elisa M., SOUZA, Renata J. de. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 7-17, 2018.

KIRCHOF, Edgar R., SILVEIRA, Maria R. O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 57-76, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DGhvSgbTPYXxbwHpxrPVd4g/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 set. 2021.

ERLBRUCH, Wolf. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FABIANO, Cleber. **Literatura para a infância**: Temas polêmicos e narração oral. Curitiba: FATUM, 2022.

HENDRY, Diana. **Uma noite muito barulhenta**. 1. ed. São Paulo: Nacional, 2005.

LLENAS, Anna. **VAZIO**. Tradução de Fernanda Abreu. São Paulo: Editora Salamandra, 2015.

MARCHESANO, Lauren S. N. A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico. Tese de Doutorado em Educação. UFRJ, 2016.

PAIVA, Lucélia. **A arte de falar da morte para crianças**. Aparecida, SP: Letras e ideias, 2011.

REGINATO, Celia A., LITERATURA INFANTIL: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora. Tese de Mestrado em Educação. UNESP, 2022.

ROZÁRIO, Rebeca R. Quer que eu conte outra vez? A morte e o luto retratados nos contos de Andersen. **International Journal of Development Research.** v. 11, n. 11., 2021.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

A MORTE, O MEDO E O ABANDONO: A POETICIDADE EM *ENQUANTO A NOITE NÃO CHEGA*, DE JOSUÉ GUIMARÃES

Adriana Jesuíno Francisco
Doutoranda - Bolsista Capes FCT/Unesp - Presidente Prudente

Rozana Aparecida Lopes Messias
Docente FCL/Unesp - Assis

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo objetiva apresentar uma análise, mesmo que breve, da linguagem poética da obra *Enquanto a noite não chega*, de Josué Guimarães, publicada em 1978. No texto buscamos apontar, através dos doze capítulos que compõem a narrativa, que, a morte, a velhice, a solidão e saudades não estão empregadas no texto de modo pejorativo, mas sim com finalidades poéticas que desembaraçam, promovem a beleza e provocam a felicidade.

A alternância dos títulos dos capítulos entre nomes de personagens mortas, sempre lembradas com alegria, e o recurso metonímico de fragmentos do processo eucarístico vão contrapondo o vento forte da primavera ao abandono do casal de velhos – Dom Eleutério e Dona Conceição – e do coveiro – Seu Teodoro – na cidade isolada e decadente que os abriga.

Ao delinearmos um retrato das necessidades e realidades afetivas das personagens, observamos a identificação e aproximação dos leitores com o texto, ratificando a definição de Luckás (1976) de que, o romance é, precisamente, a forma literária que melhor condensa o conflito entre o homem e o mundo, entre o homem e a família, entre o indivíduo e a sociedade, entre o ser e o existir.

EM FOCO O AUTOR E A OBRA...

Josué Marques Guimarães nasceu em 07 de janeiro 1921 em São Jerônimo (RS). Trabalhou em conceituados periódicos brasileiros como o *Diário de Notícias*, *A Hora*, *Folha da Tarde*, *Zero Hora* e *Folha de São Paulo*. Exerceu atividades de repórter, editor, correspondente internacional, ilustrador e colunista. Perseguido pelo regime militar (1964-1985), escrevia sob pseudônimos de Dom Xicote, D. Camilo, Phileas Fogg e Peppone. Faleceu em 23 de março de 1986, deixando uma obra construída depois de consagrada carreira jornalística e política.

Parte dessa obra remete tanto a aspectos ficcionais – entre os quais destacam-se romances, novelas, contos, crônicas e dramaturgia – quanto a títulos não ficcionais aos quais dedicou conteúdos de memórias, considerações políticas, relatos de viagem, ponderações culturais e econômicas e, até mesmo, proposições de uma identidade gaúcha, apesar de ele mesmo não se considerar um construtor de tal identidade:

> Não posso me considerar um escritor regional, meus temas giram em torno do homem, seus conflitos e tradições; a paisagem, quando existe, vale apenas para dar acabamento à pintura. Minha linguagem não é gaúcha, esforço-me até para que não seja, morei muitos anos fora daqui. As minhas raízes – essas não posso negar – são da fronteira quase bilíngue, onde me criei ouvindo histórias de caudilhos, revoluções, tropelias, degolações – muita coisa vi com os próprios olhos, guardo extraordinária e quase mediúnica memória da minha vivência até os dez anos de idade. Imagem: acompanhei o enterro de Honório Lemes do saguão da prefeitura de Rosário do Sul até o sepultamento, com banda tocando a margem fúnebre. Fico perplexo diante da natureza humana, esforço-me para desvendar seus segredos, suas fraquezas, seu anônimo heroísmo, sua pobre ou gloriosa condição. Minha temática é sul-americana: o subdesenvolvimento, a miséria, o caldeamento de raças, a insegurança política e social, o caudilhismo, a passividade diante do destino, a ignorância, a doença, a crença de que ninguém muda nada, "estava escrito". O bugre, o português, o castelhano, o alemão, o italiano – enfim, o homem que saiu desse cadinho. (INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO, 2006, p. 14 - 15)

Conforme observamos no fragmento acima – depoimento dado ao Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul – Josué Guimarães almejava uma literatura voltada ao homem de seu estado que, ao mesmo tempo, disporia de uma visão local e universal. Entre seus trabalhos, destacam-se *A Ferro e Fogo* I (Tempo de Solidão - 1972) e *A Ferro e Fogo* II (Tempo de Guerra - 1975) – cujo terceiro volume não chegou a concluir – *Os tambores silenciosos* (1977), *Dona Anja* (1978), *Camilo Mortágua* (1980) e a publicação póstuma de *As muralhas de Jericó* (2001), organizado por Maria Luiza Ritzel Remédios. O escritor gaúcho também publicou alguns livros infantis, entre eles *Era uma vez um reino encantado* (1980) e *A onça que perdeu as pintas* (1981).

Josué acreditava que as artes, em específico a literatura, tinham o dever de ir à frente de sua época, transformando e construindo novos valores. Para ele, "escrever também é um ato de amor, porque algo para ser bom tem que ter uma carga muito grande de afetividade, de envolvimento" (Instituto Estadual do Livro, 2006, p. 11).

Quando de sua estreia literária, em 1970, com a publicação de *Os ladrões*, já tentava mostrar a fragmentação do homem moderno diante de um mundo que o oprime implacavelmente. Denunciava, por meio dos enredos dos contos, a situação política e econômica da sociedade brasileira, apontando suas falhas e evidenciando suas conturbações. Entre suas influências literárias estão: Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Machado de Assis,

Jorge Amado, Carlos Fuentes, Vargas Llosa, Gabriel García Marques, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Miguel Ángel Asturias.

Josué Guimarães foi leitor de autores integrantes do realismo fantástico latino-americano, aproveitou o intenso diálogo com eles na elaboração de *Enquanto a noite não chega*, publicado em 1978. A obra, composta de doze capítulos, estrutura-se sob os signos mais latentes como a morte, a memória, a saudade e a solidão, sobressaídas nas figuras centrais de três personagens idosos: o coveiro Teodoro e o casal formado por Dona Conceição e Dom Eleutério.

A narrativa – passada na interiorana cidade gaúcha de São Pedro – apresenta uma leveza no contraponto entre o vento forte da primavera e a decadência e o abandono da cidade que abriga, entre casas abandonadas e em ruínas, o lar desse homem de 92 anos e de sua esposa com 85 anos.

O progresso econômico de outros lugares esvaziou e mortificou a pequena cidade. Dom Eleutério e Dona Conceição não quiseram abandonar sua casa. O coveiro Teodoro, cumprindo sua obrigação funcional e espiritual, aguardava a morte de ambos para, após enterrá-los, seguir seu rumo. Diante de escombros, solidão e escassez de alimentos, pululam lembranças de filhos e netos, relembrados em capítulos próprios. Os dias são alimentados pela memória de um imaginário álbum de família. Não sobra lugar para o desespero: a evocação do passado recompõe a consciência do cumprimento do ciclo vital e a espera da paz definitiva.

Enquanto a noite não chega é uma narrativa de abandono, de medo ou de falta de esperança? As personagens não foram abandonadas por familiares, autoridades ou vizinhos. Não foram condenadas ao ostracismo. Não estão isoladas como resultado de descaso. A narrativa não dá indícios ou pistas ao leitor que possam configurar os antecedentes determinados e cronológicos da situação. Neste caso, o passado está anulado. Não é possível saber o porquê de os três idosos viverem à espera da morte sob a maior privação.

A privação então é enunciada por Seu Teodoro que, conversando com o casal, esclarece à Dona Conceição: a falta de fome decorreria tanto do organismo acostumado a consumir menos proteínas quanto pelo corpo – velho e cansado – impedido de se locomover em busca de alimentos, mesmo sabendo sua localização.

> - Está com muita fome, Seu Teodoro?
> - Para falar bem a verdade, Dona Conceição, estou. A senhora sabe, eu passo o dia todo sem botar nada na boca. Mesmo porque não sinto mais a mesma fome de outros tempos. Fico engolindo a saliva, cuidando dos canteiros, varrendo os caminhos, esfregando as pedras de mármore, tirando a ferrugem das grades e das cruzes. Isso que há muito tempo não me importo mais com o polimento dos metais, acho puro orgulho dos vivos.
> - Não tem encontrado mandioca, ultimamente? – perguntou ela, interessada.
> - A verdade é que não tenho andado pelos lados onde ela costuma dar. Fica um pouco longe e as minhas pernas não aguentam mais longas estiradas. Sem

> contar com os braços que às vezes não conseguem arrancar as raízes que se escondem debaixo da terra, e, como não tem chovido, anda tudo estorricado.
> [...]
> - Sabe, Seu Teodoro, resta pouca coisa para nós. Menos de um quilo de farinha, um pouco de erva-mate, uma lata pequena com açúcar, um potezinho de sal e, não sei bem, mas acho que meia lata de óleo para cozinhar. (GUIMARÃES, 2012, p. 29 - 30)

Os indícios de cidade decadente – matéria perecível e sintoma de morte, esquecida e ignorada, legada ao silêncio quebrado pela vida das imagens das lebres cortando suas ruas ou provocando barulhos à hora do sono – revertem-se nas imagens de sonhos, desejos e conquistas da vida plena: os sabores da refeição mais farta. Refeição desejada e sonhada, mas não conquistada. Contudo, o desejo e o sonho de variação de paladar não constituem uma metáfora da desgraça, porém matéria de conversa embalada pela nostalgia destinada a fomentar a lucidez, o bom-humor e a busca de dias melhores. Ao constatar o abandono e a ausência de possibilidade de encontrar comidas e outros bens materiais para a sobrevivência diária, dispara Dom Eleutério: "- Ou acha que eles vão fazer caridade com a gente numa cidade que não existe e onde nem os cachorros vêm mais fuçar entulhos? [...] Até os ratos desapareceram (GUIMARÃES, 2012, p. 30 - 31).

Embora refira-se a fatos históricos como a eleição do presidente Washington Luiz, de figuras gaúchas como Borges de Medeiros e Assis Brasil, o romance não se concentra em aspectos documentais nem se limita meramente a referências históricas. Sobressai seu aspecto extremamente lírico.

> Sem dúvida, a carga poética do texto de Josué Guimarães é dada pela atmosfera peculiar, pela fuga à banalidade da vida e por um certo encantamento lírico que impregna o tempo e o espaço. Não se verifica propriamente um movimento de alta voltagem poética pelo qual todo o trabalho de ficção se conjugasse com a construção da poesia da linguagem romanesca.
> Mas o leitor pode encontrar passagens surpreendentemente líricas e pungentes, como cenas de reza: "Senhor Nosso Deus, abençoai o alimento que temos hoje sobre a mesa e que ele nunca nos falte, amém" (p.34). Ainda, a cena em que Dona Conceição faz a barba do marido com uma antiga tesoura *Solingen*, e a cena em que o coveiro narra os cuidados com o cemitério: "[...] cuidando os canteiros, varrendo os caminhos, esfregando as pedras de mármore, tirando a ferrugem das grades e das cruzes [...] (p.26). (CAMPOS, 1997, p. 83)

Os capítulos transmitem ao leitor a impressão de um filme em câmera lenta. O tempo da narração e o tempo narrado escorrem por uma anacrônica ampulheta, sem pressa. Não há registro de marcação das horas.

> A velha estendeu o braço e disse que gostaria de saber que horas eram, mas com precisão, como antigamente, quando as pessoas diziam são três horas, vinte minutos, trinta segundos. Sem relógio, o tempo ficava muito vago e os dias e as noites se arrastavam longe demais. (GUIMARÃES, 2012, p. 55)

Há pouca narrativa de experiência do presente que "[...] segue os passos da longa espera, que antecede ao fim. Na impossibilidade de qualquer vivência mais plena, vivem o agora, que é espera e lentidão" (CAMPOS, 1997, p. 85). A morte é uma metáfora em que o sublime rechaça o pesaroso.

Com a finalidade de destacarmos as questões relacionadas à morte e ao uso da memória como recurso de manutenção da lucidez, salientamos, em cada capítulo de *Enquanto a noite não chega*, fragmentos que corroborem nossa leitura.

No capítulo I - *Adroaldo*, Dona Conceição relembra a morte do filho na revolução de 1930.

> A velha suspirou:
> - Se o Adroaldo fosse vivo, hoje estaria fazendo sessenta e oito anos. O marido corrigiu sem pressa:
> - Sessenta e sete, minha velha. Ele nasceu em 1911, numa quarta-feira. Era um feriado qualquer [...] (GUIMARÃES, 2012, p. 9)

Já o segundo capítulo, *Inocêncio Herédia*, Dom Eleutério lembra-se do genro que, casado com sua filha Maria Rita, morreu após a morte do neto de quatro anos. Nas reminiscências do sogro, reavivadas inesperadamente por uma fotografia, detém porte altivo.

> Ao fechar um dos tampos da janela por causa do vento de primavera que levantava poeira e folhas secas na rua, o velho bateu um porta-retrato pintado de dourado na ponta da cômoda, com uma foto impressa de Maria Rita numa cadeira de espaldar alto, tendo ao lado, ereto, grossos bigodes engomados, colarinho de pontas viradas e gravata de plastrão, seu marido [...]. (GUIMARÃES, 2012, p. 20)

O terceiro capítulo então é dedicado ao coveiro Teodoro, um dos principais personagens que, todas as noites, dirige-se à residência do casal para obter sua única refeição diária. Ofegante, reclama do cansaço provocado pela distância entre sua casa no cemitério e o local da ceia. Já não possuía o mesmo vigor, a mesma vitalidade, a mesma disposição de quando, na juventude, percorria trajetos com facilidade ou desempenhava rapidamente suas funções de dignidade fúnebre.

A morte dá titulo ao quarto capítulo. Surge como tema do jantar. Conversam sobre as covas abertas por Seu Teodoro para os dois últimos habitantes do lugarejo.

> [...] Estão lá as duas covas abertas, uma para mim, outra para Eleutério, e o senhor só está esperando que a gente morra para dar sepultura cristã a estes

> filhos de Deus. Nesse dia pode ganhar a estrada e terminar encontrando outro lugar onde uma pessoa possa viver com as outras. (GUIMARÃES, 2012, p. 33)

Em *Maria Rita*, quinto capítulo, Dona Conceição relembra ao olhar o retrato da filha:

> - Se ela fosse viva, a pobrezinha, completava sessenta e cinco anos este mês. [...]. – Três anos, três filhos [...]. – Ontem sonhei com Maria Rita – repetiu o velho. – A gente ainda nem morava nesta casa, ela estava no segundo ano de piano, na escola particular de Dona Mercedes, que não cansava de dizer que era aluna de mais futuro da classe. (GUIMARÃES, 2012, p. 43)

Se a morte de uma filha ou de um filho poderia configurar e desencadear todos os prolemas relacionados aos difíceis e muitas vezes insuperáveis percursos do procedimento de luto, a morte de todos os filhos e parentes próximos do casal representa um importante artifício de lucidez. Justamente a partir dessas lembranças ativa-se a válvula da rememoração em que acontecimentos reais da narração, que envolve as personagens, misturam-se entre o passado e o presente.

A morte, que deveria se tornar um empecilho de alegria, torna-se inversamente seu combustível de fluidez. Ao lembrarem da morte de outra filha, desta vez, *Heloisa*, que intitula o sexto capítulo, Dom Eleutério e Dona Conceição são tomados de bons sentimentos, retomados por sonhos - reativação onírica da memória - e por uma carta enviada de Porto Alegre, anos antes.

> - Sonhei com Heloísa
> - Que bom – disse a velha. – Eu não sonho com Heloísa há muito tempo, e até devia sonhar. Outro dia me lembrei dela quando abri a gaveta da cômoda e encontrei um pedaço de carta que ela mandou para nós, um ano antes de morar em Porto Alegre [...]. (GUIMARÃES, 2012, p. 51)

Se, no capítulo anterior, a lembrança retoma sua corrente profusa de lembranças por carta e sonhos, neste capítulo sete, denominado *Silvério*, o sentido olfativo reacende a memória pelo cheiro do pão materno.

> [...] olhos perdidos num ponto qualquer -, a preta Maria, que Deus a tenha no alto, fez uma fornada de pão caseiro, daqueles salpicados com erva-doce, e o Silvério, que mal tinha feito os seus sete anos, correu para pegar a forma ainda fumegante [...]. (GUIMARÃES, 2012, p. 57)

A Noite – oitavo capítulo – simboliza a escuridão (morte, fim, crepúsculo) em contraste ao pão (vida, início, aurora). Entre as lembranças, o pão, já feito com os escassos ingredientes e com os agradecimentos constantes ao Criador, embala a continuidade

da espécie. O pão (vida) se mistura ao álbum de família (reavivamento da memória). Não basta ter pão. É preciso saber como comê-lo e, mais do que comê-lo, saboreá-lo. Não basta ter vida. É preciso saber como vivê-la e, mais do que vivê-la, como usá-la, fruí-la, compartilhá-la, inspirá-la.

> - Fazia falta agora um café – disse ela. – Para a gente não ficar aqui se lamentando, tanto mais que se sabe que há pessoas no mundo em situação bem pior que a nossa.
> - Eu sei disso – respondeu Dom Eleutério. – Não estou me lamentando. Mas essa outra gente que há no mundo, e que nem um pedaço de pão tem em cima da mesa, essa gente também nunca teve nos seus guardados um álbum de família como nós. (GUIMARÃES, 2012, p. 67)

O capítulo IX aborda então a última filha do casal: *Teresa*. Numa fria madrugada, Dom Eleutério e Dona Conceição, conforme fazem ao longo do enredo, voltam a fomentar lembranças queridas sobre uma de suas filhas. Essa lembrança, também de acordo com outras perspectivas até aqui exteriorizadas, é um misto de saudade e de auxílio direto na manutenção da lucidez desse casal de velhos que tem um álbum de família para recordar, rememorar, relembrar e memorizar o que foram e o que são.

> - Lembro que em 1916 Teresinha deu o seu primeiro passeio de jardineira com o pai – disse Dona Conceição, com a voz que lembrava alguns tons cristalinos da garganta moça.
> - Ora, me lembro muito tão bem como se fosse hoje. A gente morava em Porto Alegre [...]. (GUIMARÃES, 2012, p.72)

A *Madrugada* insone é o argumento do décimo capítulo. A insônia é combatida mais uma vez pela lembrança e pela recordação. Essa lembrança e essa recordação são mágicas a ponto de se cristalizarem em "fotos" e "filmes" símbolos de felicidade transmitida, no próprio texto, por pessoas com "vida própria" que "falavam e sorriam":

> O passado ressurgia com nitidez, não mais como fotos, mas como um filme em preto e branco, onde as pessoas e a natureza tinham vida própria e falavam e sorriam, e o som dos seus passos e o metal de suas vozes eram agora audíveis, como se estivessem naquele momento dentro da casa deles, participando daquele lento e arrastado fim que chegava com tranquilidade e maturidade. (GUIMARÃES, 2012, p.82)

Dom Eleutério teve medo da cegueira, mas Dona Conceição o assegurou que também não estava enxergando, é que a noite parecia interminável.

> - Chega um dia em que a luz nunca mais chega e a noite passa a ser eterna – disse Dom Eleutério, suspirando.

> - Não vejo motivo para a gente ficar triste e deprimida – disse a velha espiando mais uma vez pela janela. – Afinal, nós já vimos mais coisas do que milhares de pessoas jamais tiveram a oportunidade de ver. (GUIMARÃES, 2012, p. 83)

O penúltimo capítulo – *O Pão* – retrata a luta pela vida e o fortalecimento da solidariedade. Nele, Dona Conceição e Dom Eleutério reúnem todas as suas forças na caminhada rumo ao cemitério. Levarão ingredientes para fazer pão na casa de Seu Teodoro que não comparecera à ceia da noite anterior. No caminho, o olhar de assombro diante da cidade desconhecida (Dom Eleutério teve a impressão de que enxergava pessoas amigas que passavam por ele e o cumprimentavam). Ao chegarem ao cemitério, ainda puderam ler no portão a frase escrita em latim que era dita pelo padre em todas as quartas-feiras de cinza, *Memento, homo, quia pulvis es est in pulverem reverteis*, que significa "Lembra-te, homem, que és pó e em pó te tornarás".

A liturgia da caminhada do casal chega ao fim no capítulo doze, especialmente intitulado *A viagem*. Este, talvez seja o capítulo mais belo por captar a serenidade da morte. O tom lírico, entonação particular na linguagem do mundo, exprime a inocência que não causa dano, não fere e não coage.

> - Nosso Senhor Jesus Cristo! – exclamou Dona Conceição:- Sou capaz de jurar, em nome do que há de mais sagrado, que o cocheiro é o nosso filho Adroaldo.
> - Eu sei – teria dito Dom Eleutério, recostando a cabeça na almofada do assento, leve sorriso de felicidade no rosto remoçado -, eu vi logo que era nosso filho, mas não quis te dizer nada. (GUIMARÃES, 2012, p. 106)

Os doze capítulos do romance alternam seus títulos ora com nomes das personagens mortas – que não morreram no enredo, mas nele são lembradas com alegria – ora como metonímia do início eucarístico e sagrado da vida (morte; pão, símbolo da vida; madrugada – retrato da escuridão, do medo e do desconhecido; viagem – eufemismo para a morte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance *Enquanto a noite não chega* é uma narrativa de resignação acumulada, sem rancor e sem muitas perguntas. O sofrimento é recebido sem revoltas, muitas vezes, beirando a beatitude. Aqui a ordem vital é invertida: morrem os descendentes e sobrevivem os ascendentes.

A morte passa a ser o restabelecimento da ordem, o desfazimento da calamidade. Com o desaparecimento de Teodoro, a continuidade é anulada, rompendo a possibilidade ficcional. Bloqueia o que poderia ser narrado por outros. Perde-se a sobrevivência do vivido. No capítulo final, morto o último sobrevivente, não há mais possibilidades de um

desfecho, a narrativa volta para o mundo desaparecido. Conta-se sobre os "recém" mortos Dom Eleutério e Dona Conceição, a quem um vulto vem buscá-los para a *viagem*.

A narrativa da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de se lembrar. Lembrança é vida! Uma vida confluída, convergida, mesclada, resultante e resultado da decifração tanto da vida exterior e interior cujo intuito, muitas vezes, é subverter o contexto social esperado. Neste caso, o definhamento e a morte do casal de velhos, conforme retrata Adorno:

> O impulso característico do romance, a tentativa de decifrar o enigma da vida exterior, converte-se no esforço de captar a essência, que por sua vez aparece como algo assustador e duplamente estranho no contexto do estranhamento cotidiano imposto pelas convenções sociais. (ADORNO, 2003. p. 58)

Ainda segundo Adorno, o momento antirrealista do romance moderno amadurece em si mesmo pelo objeto real, numa sociedade em que os homens agem individualmente, distanciando ou isolando-se socialmente.

Em muitas culturas ocidentais, a velhice é vista sob o viés da obsolescência, do desgaste e da debilidade, imagens que tornam muitos dos sujeitos que se encontram nesta "condição", não mais protagonistas, mas coadjuvantes de sua própria história. Neste romance, propõe-se olhar diferenciado sobre esta fase. O rememorar das lembranças se dá desde o início da narrativa, quando o casal contempla, capítulo a capítulo, um recorte de sua vida, passagens protagonizadas pelos filhos, outros parentes e por acontecimentos importantes. Este resgate é emoldurado por um olhar tão saudoso quanto sublime, mas o que o torna peculiar em relação a uma retomada despretensiosa das passagens de tempos idos é sua carga de lucidez.

Esta consideração em relação ao estado de lucidez de Dona Conceição e Dom Eleutério funciona como atestado da velhice como capacidade de lembranças seguras, "verídicas", para eles, preservadas em uma memória - em despeito a um corpo já decrépito. Assim, estes retratos do passado servem para ativar positivamente o presente catastrófico, dar-lhe sentido. As imagens, então, são ressuscitadas não como indícios de senilidade, mas como boicote dela e da própria alienação e descrença que a atualidade difícil lhes poderia causar. As lembranças do casal funcionam, então, como refresco, como consolo e como forma de compreender que, mesmo diante de tanta desgraça, o que um dia viveram e que agora trazem na memória é muito maior e mais valioso.

Ao delinear um retrato das necessidades e realidades afetivas de seus personagens, possibilita-se a identificação e aproximação dos leitores com o texto, ratificando a definição de Luckás (1976) de que, o romance é, precisamente, a forma literária que melhor condensa o conflito entre o homem e o mundo, entre o homem e a família, entre o indivíduo e a sociedade, entre o ser e o existir. Desta forma, observamos que o romance não se alimenta do homem em si, mas de sua situação em condição de protagonista da história. O desfecho da narrativa mescla lirismo e fantástico, provocando percepções diversas no leitor.

Podemos considerar a questão da morte abordada em *Enquanto a noite não chega*, além de poético, uma espécie de desembaraço, de leveza e de felicidade. Um instante feliz para ingressar no futuro. A memória, atrelada à lucidez, apresenta através das personagens, o que a vida realmente tem de valioso, não importando se estes valores estão alocados no passado ou no presente, em lugares reais ou puramente imaginários. Numa visão mais aprofundada da enunciação proporcionada pela plurissignificação do texto literário, velhice-memória-morte assumem acepções positivas à medida que são ressiginificadas. Em *Enquanto a noite não chega*, nem a velhice constitui obstáculo intransponível para homens e mulheres nem a morte é um fim doloroso e repudiado, desde que a memória seja a ferramenta utilizada para preencher a vida – da infância à velhice – de momentos de devaneio e prazer. Sendo assim, o trinômio velhice-memória-morte transforma-se em juventude, considerando o vigor de forças obviamente diminuídas na *velhice*, em realidade algo que acontece naquele instante e, por isso, ainda não se transformou em fundamento *mnemônico,* e vida, especialmente se, considerando o sentido eucarístico atribuído ao pão, a entrada de Dom Eleutério e Dona Conceição na carruagem do filho não implicaria no início da morte, mas no começo da vida eterna.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In. ADORNO, W.T. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas cidades, Editora 34. 2003, p.55-63.

ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta, 2010.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade* – lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Maria do Carmo. *O poético em Enquanto a noite não chega*. In: REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel (Org.). Josué Guimarães – o autor e sua ficção. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Edipucrs, 1997, p. 79-92.

Enciclopédia Literária, Vol. IX. *O Romance como epopeia burguesa*. Moscou, 1935. Tradução de Letizia Zini Antunes, edição italiana (Einaudi, 1976).

GUIMARÃES, Josué. *Enquanto a noite não chega*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

Instituto Estadual do Livro. *Josué Guimarães / Instituto Estadual do livro*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2006.

KLAJN, Elisa Maria. *Vidas a ferro e fogo:* um diálogo entre a história e a literatura. Passo Fundo: UPF, 2000.

SILVA, Vicentônio Regis do Nascimento. A morte transfigurada. *Rascunho*, Curitiba, p. 15, jan. 2011.

MULHER-BRUXA E A MULHER-BELA: O ENSINO DE UM PADRÃO DE BELEZA FEMININA EM *UM* CURRÍCULO DE CONTOS DE FADAS

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos
Centro Pedagógico / EBAP / UFMG

Maria Carolina da Silva Caldeira
Centro Pedagógico / EBAP/ UFMG.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Contos de Fadas emergiram como gênero literário na articulação entre o processo de invenção da(s) infância(s) e da literatura infantil, e, hoje, configuram-se como uma prestigiada literatura universal. Por efeito disso, tornou-se naturalizado que histórias tradicionais, como *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Cinderela* e tantas outras, estejam presentes nos currículos destinados às crianças, desde a mais tenra idade, produzindo subjetividades distintas para os corpos nomeados como masculinos ou femininos. Historicamente, essas histórias deram forma a diferentes interesses e propostas.

Susana[1] Ventura e Cassia Leslie (2019) afirmam que os Contos de Fadas serviram de ferramenta de liberdade para algumas mulheres, chamadas "preciosas", nos séculos XVII e XVIII. Também naquela época, serviram como prescrição moral, com as publicações de Charles Perrault, e, posteriormente, no século XIX, dos Irmãos Grimm e Cristian Andersen. No século XX, foram acionadas durante o Nazismo como instrumento prescritivo das condutas, conforme nos mostra Anete Abramowicz (1998). Também neste período, essas narrativas foram utilizadas como inspiração para que Walt Disney produzisse filmes e animações infantis que, segundo Henry Giroux (2013), traziam a marca de uma "Pedagogia da inocência" em que "as personagens femininas [...] são [...] subordinadas às masculinas" (GIROUX, 1995, p. 65).

Nesse cenário, essas histórias têm sido acionadas, há muito tempo, para ensinar modelos de feminilidades amplamente divulgadas, exercendo uma função na fabricação dos gêneros. Nesse sentido, os Contos de Fadas não são apenas histórias para entreter, oferecer fruição literária, garantir uma entrada no mundo da fantasia e das tradições antigas, ensinar a ler e a escrever, entre outras atribuições. Esses contos, assim como as demais histórias que se convencionou chamar infantis, "não se cons-

1 Neste artigo, todas as vezes em que uma(um) autora(or) aparecer como referência pela primeira vez, constará o seu primeiro nome junto ao sobrenome. Isso faz parte de uma tentativa de dar visibilidade às mulheres na produção acadêmica-científica, já que quando lemos apenas o sobrenome em uma referência temos a tendência a inferir que se trata de um homem.

tituem só de encanto e diversão, elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo; ensinam sobre [...] gênero; instituem normas e governam [corpos e] condutas", (FREITAS, 2018, p. 115).

É por meio dessa perspectiva que a pesquisa[2] que dá base a este artigo compreende os Contos de Fadas como um currículo cultural, que, mesmo não tendo o objetivo primário de ensinar, assume tal função, uma vez que mobiliza um currículo e uma pedagogia bastante significativa e potente. O estudo vincula-se a uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, para analisar "qualquer artefato que possa ser considerado cultural" (PARAÍSO, 2004, p. 55) como um currículo. Para tanto, neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa que tomou para análise um *corpus* textual composto por 13 livros de Contos de Fadas, originado do programa *Conta pra Mim*[3], do Governo Federal, publicado pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, em 2020.

Nesta pesquisa, compreendemos, inspiradas em Judith Butler (2018), que gênero é construção social e que reflete uma norma que se constitui socialmente e que se trata de uma "produção fictícia", uma vez que não se caracteriza por nenhuma substância, nenhum elemento natural dos corpos. Nessa perspectiva, gênero é um dos efeitos discursivos das relações de poder. Desse modo, atentas à compreensão de que o "corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade, [...], na qual certos códigos se naturalizam" (PRECIADO, 2019, p. 415), perguntamos: se o corpo é um arquivo da história da humanidade, como os corpos de princesas e bruxas, divulgados em um currículo de Contos de Fadas, estão sendo produzidos para refletir a história desse nosso momento, conforme as discursividades que atravessam os sujeitos na atual conjuntura histórica? Argumentamos que a norma prevalente de gênero, aqui analisada, estabelece um padrão de beleza feminina adulta, instilado por meio da ilustração de corpos de prince)sas, inscrevendo as protagonistas como figuras esbeltas, de formas suaves (RAEL, 2013, p. 162), a mulher-bela. Em contraposição, fabrica-se um corpo para não ser desejado, a mulher-bruxa, cuja ilustração e performance roteiriza maldade e abjeção.

2 A pesquisa que dá base a este artigo resultou na dissertação intitulada: "Um currículo de Contos de Fadas: a reiteração de normas prevalentes de gênero e a produção de resistências por meio de corpos de crianças-meninas", defendida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

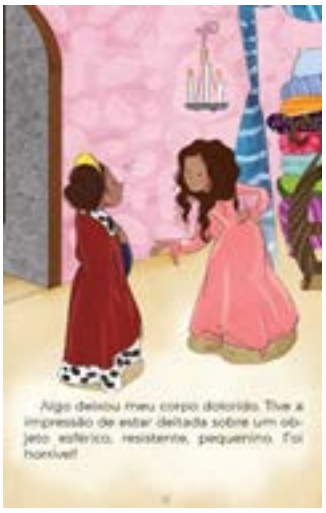
3 O programa *Conta pra Mim* foi lançado em 2019, pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, com o objetivo de incentivar um modo de praticar a leitura, a escrita e estímulos ao desenvolvimento da oralidade, com as crianças e suas famílias, em casa. Um dos eixos da proposta era a disponibilização de 44 livros, sendo que, deste total, 20 são Contos de Fadas tradicionais, publicados em formato PDF.

Figura 1. Chapeuzinho Vermelho com corpo de uma mulher adulta

Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).

Os traços, a silhueta e a expressividade de Chapeuzinho Vermelho na imagem acima presente no livro de mesmo título do Programa *Conta Pra Mim* se assemelham aos das princesas tradicionais retratadas em diversos artefatos culturais. É possível observar a atuação de uma lógica adultocêntrica, sendo prescrita às crianças-meninas pelo estabelecimento de um ideal de feminilidade fixado na aparência física de mulheres-adultas. Nos roteiros das obras analisadas, há um constante destaque às palavras "bela" e "donzela" como referência às características das princesas. Colocamos tais palavras em suspenso, a partir da compreensão de que a linguagem, percebida quase sempre como natural, é o meio mais eficaz de se produzir os sujeitos desejados (LOURO, 1997; FOUCAULT, 2017; SILVA, 2009). Analisamos, portanto, que o uso dessas expressões, "bela" e "donzela", de forma já naturalizada nos Contos de Fadas, funciona para "instituir e delimitar um jeito de ser feminino" (RAEL, 2013, p. 164). Desse modo, os corpos das princesas funcionam para fabricar um ideal de feminilidade, a partir de trejeitos físicos, aparência e condutas desejáveis. As imagens do quadro a seguir evidenciam esse padrão:

Quadro 1. Corpos de princesas tradicionais

Cinderela	Branca de Neve	A luz Azul
O Alfaiate Valente	Rapunzel	A Princesa e a Ervilha
		

Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).

As princesas, em sua maioria, são ilustradas dentro das normas daquilo que circula discursivamente como belo e delicado. Essa normalidade tem produzido um padrão de beleza feminina branco, magro, esguio e de cabelos longos. As ilustrações dos corpos não contemplam a perspectiva da diferença e a heterogeneidade que tanto caracteriza a população brasileira. É possível notar nos contos que compõem o *Conta pra Mim*, certa tentativa de inserção de alguns personagens com a pele de cor negra. Contudo, tal façanha foi, no mínimo, malsucedida, haja vista que, segundo Mariana Ramalhete (2020, p. 158), o registro dos corpos das(os) personagens nos livros do *Conta pra Mim* acabou por ilustrar "personagens com fenótipo de pessoas brancas, pintadas na cor marrom".

De acordo com Constantina Xavier Filha (2011, p. 600), nos Contos de Fadas clássicos, "a norma da branquidade exclui seres de outras identidades étnicas, como o negro, [...]. O mesmo ocorre com outras diferenças, como a homossexualidade". Ademais, ao pesquisar as representações de gênero, acerca de princesas e príncipes, reproduzidas por crianças entre dez e doze anos, a autora constatou, por meio de desenhos e narrativas, que as meninas e os meninos apresentam as princesas com "características físicas semelhantes: branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa" (XAVIER FILHA, 2011, p. 593). Além disso, "assim como ocorre com as princesas, todos os príncipes são brancos" (XAVIER FILHA, 2011, p. 600) em todos os desenhos realizados pelas crianças. Esse estudo evidencia o potencial de funcionamento do procedimento de poder, aqui analisado, que vem corroborando para a fabricação e manutenção de um padrão de beleza feminina nos Contos de Fadas. Em consequência disso, normaliza-se a noção de que apenas os corpos brancos, magros e delicados configuram-se como belos. Os demais corpos, que tanto expressam as diferenças, são postos no campo do desvio, da abjeção. A figura da bruxa, por consequência, é acionada nesse currículo para efetivar tal ensinamento.

Para cumprir com o objetivo de ensinar às crianças-meninas o desejo de ser princesas, e não bruxas, esse *currículo de Contos de Fadas* opera com a fabricação da princesa a partir da punição às condutas desviantes, imputadas às bruxas. Compreendemos que essa é uma estratégia mobilizada nesse currículo, que rechaça a figura da bruxa, inscrevendo-a numa posição de sujeito nociva e, diante disso, apresenta a princesa como sendo a melhor posição. Produz-se, assim, a posição de sujeito menina-princesa, que tem sido fabricada em diferentes momentos na literatura infantil e que, diante da atualidade reacionária, tem sido acionada para marcar as pretensões de naturalização da dicotomia entre os corpos femininos e masculinos.

Uma amostra disso é a participação da ex-ministra, Damares Alves[4], em uma gravação no canal do *youtube* do Ministério da Educação, em que realizou a leitura da versão do conto da *Rapunzel* divulgada pelo programa *Conta pra Mim*. Na ocasião, após o término da leitura, a ex-ministra destaca: "ah, é uma história de uma princesa. Nesse país, toda menina é uma princesa"[5]. Não obstante, conforme mostramos em um estudo em parceria com Paula Myrrha; Shirlei Sales (2020), outros ditos também são proferidos pela ex-ministra com a defesa pela prescrição de que "agora no Brasil, meninas poderão ser chamadas de princesas e meninos de príncipes[6]", e de que "vamos respeitar a identidade biológica das crianças"[7]. Além disso, a defesa contundente da polarização entre azul, para

4 Damares Alves, ex-ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, realizou a leitura do conto clássico *Rapunzel*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=apMweLUmihw (Acesso em 22/06/2021). Além disso, do total de livros e audiobooks disponibilizados, as histórias dos Contos de Fadas são a maioria, dentre os demais gêneros textuais oferecidos.

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=apMweLUmihw (Acesso em 03/09/2021).

6 Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/damares-meninas-poderao-ser-chamadas-de-princesas-e-meninos-de-principe/

7 Disponível em: https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/politica/NOT,0,0,1396491,ministra-que-disse-menino-veste-azul-e-meni na-veste-rosa-morou-em-sao-carlos.aspx

meninos, e rosa, para meninas, é recorrentemente divulgada por Damares Alves. Dessa maneira, a performance da "princesa dos contos de fadas tradicionais, nesse contexto, adquire papel de centralidade na prescrição de feminilidades, já que se diz que as mulheres e meninas devem se conduzir como princesas" (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 396).

Os dizeres proferidos por Damares Alves estão em conformidade com os desejos desse currículo, que, por meio da técnica de naturalização dicotômica, ensina às meninas que devem performar como as princesas dos contos tradicionais, comportando-se de forma distinta aos corpos tidos como abjetos, de modo a apreciar condutas desejáveis, como "doçura, discrição, delicadeza" (XAVIER; FILHA, 2011, p. 594). Essas incitações a um padrão de beleza e condutas femininas também fazem parte da ofensiva antigênero, que tem acionado um discurso reacionário para prescrever "modos autorizados de ser menina e mulher de acordo com um tipo de princesa, aquela produzida nos contos de fadas tradicionais" (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 396). O objetivo dessa discursividade reacionária é, segundo Ramalhete (2020, p. 162), instituir um ideal de gênero "frágil e dependente, enfatiza[ndo] os princípios de obediência, de subordinação, embalados em contos de fadas".

A posição de sujeito almejada nesse currículo é a da princesa, mas, para produzi-la, são apresentadas outras performances femininas, como a da personagem madrasta, por exemplo, para destacar a produção da subjetividade ideal. Para apresentar a performance da princesa como a melhor posição a ser alcançada, inscrevem-se outros corpos femininos, maldosos e indesejados. O excerto a seguir, do conto *Branca de Neve*, demonstra o funcionamento dessa prescrição:

> Horas depois, os moradores [os sete anões] encontraram a princesa, que dormia profundamente.
> Ficaram *encantados com tanta beleza* e resolveram não acordar a donzela.
> [...] Um dia, nos aposentos do palácio, a *maldosa rainha* perguntou:
> - "Espelho, espelho meu, há no mundo alguém mais bela do que eu?"
> - "*A mais bela* é *Branca de Neve*, que está viva e escondida na casa dos sete anões."
> (MINISTÉRIO, 2020) [Itálicos nossos].

A dicotomia expressa entre beleza e maldade pode ser compreendida como outra estratégia de poder atuante nesse currículo, que classifica e institui, a partir do procedimento de estabelecimento de um padrão de beleza específico, que um corpo bondoso e doce é um corpo dotado de beleza. Por outro lado, um corpo que performa a maldade seria o desvio da norma, e é posicionado nas histórias como corpo abjeto, comumente conformado em corpos de bruxas. As performances das madrastas e das bruxas, transformadas em monstros-vilãs, funcionam para ensinar às crianças-meninas que não se deve desejar essa posição de sujeito, de modo a construírem suas subjetividades com base nas princesas tradicionais. Para isso, são empregados, também, recursos de cores, assim como

nas animações da *Disney*, nos quais "as cores claras são usadas para representar os 'bons' e as cores escuras são usadas para os que personificam os vilões", e as vilãs são "tradicionalmente consideradas como feias e grotescas" (RAEL, 2013, p. 162).

Comumente, as bruxas são ilustradas em corpos desviantes para marcar a intenção desse currículo de formar corpos dóceis e belos. O corpo da bruxa, nesse sentido, é o único autorizado a performar subversão à norma de beleza e docilidade para as mulheres. Apresenta-se, como dito, outra possibilidade de performance feminina, não docilizada, para, em contraste, ensinar a ser dócil. Tal estratégia atua com base na ideia de punição: pune-se quem não é dócil, quem subverte a norma. Desse modo, o currículo produz a posição de sujeito mulher-bruxa, com características de dismorfia física, maldade e rebeldia, com o objetivo de reiterar a fabricação da posição de sujeito mulher-bela.

Figura 2. Bruxas: corpos abjetos

Fonte: (MINISTÉRIO, 2020)

Observa-se, assim, que o procedimento curricular de fabricação de um padrão de beleza produz a rivalidade entre os corpos femininos, por meio da oposição entre princesas doces e bruxas subversivas. Diferente das princesas, rainhas e mesmo outras personagens femininas, as bruxas performam ousadia, independência, coragem e força. Características que, nos contos analisados, são atribuídas a corpos abjetos que demarcam uma monstruosidade. Tais inscrições nos corpos das bruxas indicam um ponto de subversão em um currículo que reitera a docilidade para as meninas.

Tendo isso em vista, parece que esse currículo objetiva imprimir repulsa a qualquer insurgência feminina. Para isso, a ilustração dos corpos das bruxas como *monstros* corrobora a empreitada de ensinar, ao público infantil, que ser uma mulher corajosa, independente e subversiva pressupõe monstruosidade. Contudo, em estudos acerca de uma "pedagogia dos monstros", Jeffrey Cohen (2000, p. 36) afirma que "a cultura, o gênero e a sexualidade" têm sido catalisadores poderosos na criação de monstros. Para o pesqui-

sador, os "monstros devem ser analisados no interior da intrincada matriz de relações (sociais, culturais e lítero-históricas) que os geram" (COHEN, 2000, p. 28), demonstrando que a construção da figura monstruosa funciona, na verdade, para demarcar e legitimar as subjetividades aceitas socialmente, no caso aqui analisado, atreladas à beleza e à docilidade. Para Cohen (2000, p. 30) os monstros, no geral, recusam-se a fazer parte da "ordem classificatória das coisas". São personagens/subjetividades "híbridos, que perturbam, híbridos, cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática" (COHEN, 2000, p. 30). Ao mesmo tempo em que "o corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia" (COHEN, 2000, p. 26-27), possibilita que os roteiros dos Contos de Fadas, de modo geral, continuem explorando, de forma intensa, a posição de sujeito mulher-bruxa, que assusta, desvia, perturba e, concomitantemente, corrobora as prescrições de beleza e docilidade para os corpos femininos.

Os corpos das bruxas também são ilustrados fora do padrão magro, trajando roupas escuras (nas cores roxo e preto), cabelos brancos e grisalhos, que denotam velhice, e expressões faciais que indicam maldade. Tais características demonstram o posicionamento dessa performance como oposta à desejada: tem-se a mulher dotada, não de beleza, mas de feiura. A apresentação de corpos de mulheres-bruxas atrelada à condição de velhice, permite sugerir, ainda, um cruzamento entre gênero e as questões geracionais. Na sociedade ocidental, de modo geral, a velhice é comumente vista como uma fase em que as marcas da finitude da vida evidenciam a fragilidade humana e determinam o fim de uma jornada (CALDEIRA, 2015). Isso faz com que os aspectos almejados para os corpos exaltem subjetividades de um corpo jovem, que, segundo Jane Felipe (2013, p. 64), é o corpo "proclamado como algo a ser desejado, perseguido, minuciosamente investido". A posição de sujeito mulher-bruxa, além de indesejada, é também posta para incitar subjetividades inscritas em corpos jovens e belos, reafirmando a fabricação do padrão de beleza feminina.

Por tudo isso, as análises nos permitem considerar que a posição de sujeito mulher-bruxa-feia existe nesse currículo, mas não é almejada. Por sua vez, são empreendidas técnicas e estratégias para um investimento em subjetividades femininas conformadas a um padrão de beleza que demanda condutas dóceis. Segundo Michel Foucault (2014), um corpo dócil, na cultura ocidental, reflete a produção de um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado a partir de toda uma nova anatomia política. Por meio de regulações e normalizações, fabricam-se "corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 2014, p. 135-136). A partir desse conceito, proveniente das teorizações foucaultianas sobre o poder disciplinar, é possível pensar que a fabricação e manutenção da docilidade para os corpos femininos, ocorre por meio de diferentes procedimentos, dentre os quais o estabelecimento de um padrão de beleza, que direciona as subjetividades femininas a uma posição de sujeito mulher-princesa-bela. Ademais, de acordo com Felipe (2013, p. 56-57) "o constante apelo à beleza, que se expressa através de um corpo magro e jovem" tem encontrado

acolhida entre as crianças-meninas em uma "cultura que produz constantemente imagens erotizadas das crianças, em especial das meninas".

Na versão da história *A princesa e a Ervilha,* disponibilizada nesse currículo, é possível observar a reiteração de um saber que preconiza condutas consideradas as de uma "verdadeira princesa", relacionadas a aspectos de beleza e sensibilidade. A performance da protagonista, para legitimar-se como uma verdadeira princesa, é submetida a um teste que busca aferir se seu corpo é sensível, uma vez que, após enfrentar uma tempestade, sua aparência física havia sido prejudicada. O roteiro do conto destaca que apenas uma *princesa de verdade*, poderia ser tão sensível a ponto de se incomodar com uma ervilha debaixo de tantos colchões.

Após constatar a sensibilidade do corpo da princesa, o conto desenvolve o habitual desfecho, em que o príncipe, então, tomou a princesa como sua esposa. Diante das questões que afetam a aparência física, parece haver outro modo de averiguar a legitimidade de uma "verdadeira princesa", expresso em sua capacidade de performar um corpo sensível. Nessa direção, esse *currículo de Contos de Fadas* também almeja uma posição de sujeito mulher-bela e sensível, possibilitada pela atuação do procedimento de instituição de um padrão de beleza feminina. A princesa desse roteiro, mesmo sendo desacreditada e colocada em xeque, permanece acolhendo às ordens do rei e da rainha, não demonstra nenhum sinal de contestação, de modo que seu corpo segue imprimindo uma subjetividade passiva, grata e bondosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paraíso (2016, p. 228) tem nos alertado de que "currículos-generificados têm produzido tristezas demais, têm classificado demais, dividido e hierarquizado demais". Isso parece ocorrer no currículo investigado neste trabalho que opera excluindo outras versões de contos, que representam ordens discursivas que trazem outros padrões de gênero. Dessa maneira, interdita-se a veiculação de histórias que contemplem possíveis subversões às normas de gênero, expressas por meio de "corpos híbridos, desviados, afrontosos e amorosos" (SILVA, 2018, p. 15), que emergem na sociedade como um todo, desestabilizando e transgredindo as normas hegemônicas.

A força reiterativa das normas prevalentes de gênero nos Contos de Fadas que, ao fazer circular ditos específicos sobre corpos adequados ou não, incitam, produzem, ensinam e demandam comportamentos e condutas que visam conformar as meninas-mulheres à docilidade e à submissão. O poder, assim, funciona na comunicação efetiva de normas de gênero, uma vez que "a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por consequências efeitos de poder" (FOUCAULT, 1995, p. 240). Contudo, como nos mostram os estudos de gênero, bem como os estudos pós-críticos de currículo, tanto gênero quanto currículo não são campos findados, através dos quais o poder se exerce apenas para normatizar e regular. O poder, em sua positi-

vidade, também produz resistência e, assim, poder e resistência compõem uma mesma relação. Vale reforçar, conforme também argumenta Paraíso (2015, p. 50), que as forças da diferença resistem a qualquer tipo de cerceamento de gênero e também operam para proliferar sua presença nos mais variados artefatos culturais, refletindo, também na literatura infantil, as "lutas dos diferentes movimentos sociais por representação e do currículo como um campo de luta por produção de significados" plurais (PARAÍSO, 2015, p. 50). Assim, a mediação literária e a inserção de outros contos que apresentem corpos diferentes dos aqui analisados se constitui em uma forma de resistir ao movimento que pretende fixar corpos femininos como dóceis e submissos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Contos de Perrault, imagens de mulheres. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. (tradução de Renato Aguiar), 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Narrativas sobre velhice e infância: uma análise do filme Up: Altas Aventuras. **Educação Unisinos**. Volume 19, número 3, setembro/dezembro 2015.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras (tradução de Tomaz Tadeu da Silva), Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFRUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. (tradução Verda Porto Carrero). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. (tradução de Raquel Ramalhete). 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

GIROUX, Henri A. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henri A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Contos de Fadas – Conta pra Mim** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **O currículo entre formas e forças**. *In*: Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/ (Acesso em 10/06/2019).

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney. *In*.: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra mim. **Cadernos de Letras**, Pelotas, n. 38, pp. 151-167, set./dez. 2020.

PRECIADO, Paul B. Um apartamento em Urano (Conferência) (tradução C. Q. Kushiner & P. S. Souza Jr.). **Lacuna:** uma revista de psicanálise, São Paulo, n. -8, p. 12, 2019. Disponível em: https://revistalacuna.com/2019/12/08/n-8-12/.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias *queer* nos entre-lugares de um currículo [manuscrito]:** a invenção de modos de vida transviados / João Paulo de Lorena Silva. - Belo Horizonte, 2018. 144 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELOS, Maria Beatriz; MYRRHA, Paula; CALDEIRA, Maria Carolina; SALES, Shirlei. Contos de fadas contemporâneos e roteiros performáticos de gênero: possibilidades de re-existência à ofensiva antigênero. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 389-407, set./dez. 2020

VENTURA, Susana; LESLIE, Cassia. **Na companhia de Bela:** contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII. 1ª ed. Londrina: Florear livros, 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narra gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, n. 2, p. 591-603, maio-ago, 2011.

A PERSONAGEM CAROLINA E SEU ESPELHAMENTO NOS LEITORES: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DOS TEMAS FRATURANTES EM *RETRATOS DE CAROLINA*, DE LYGIA BOJUNGA

Geovana Bezerra Vital
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Pedro Afonso Barth
Universidade Federal Uberlândia (UFU).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A autora Lygia Bojunga nasceu em 26 de agosto de 1932, em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, ela se tornou atriz, além de escrever textos para rádio e a televisão. Ganhou reconhecimento e fez sucesso como escritora de livros infantis e juvenis criando obras que já são considerados clássicos na literatura como, por exemplo, *A Bolsa Amarela, Os colegas*, entre outros. Deste modo, ganhou o maior prêmio da literatura infantil e juvenil: o Hans Christian Andersen em 1982.

Uma das características marcantes de sua obra é a sensibilidade no tratamento de temas sociais, a forma com que temas fraturantes estão presentes na vida dos personagens e como a linguagem é traduzida em beleza e denúncia. Entre os personagens representados estão muitas crianças e jovens que vivenciaram cenas de abandono, marginalização, falta de afeto, presenciando violências, abuso sexual e suicídio.

> Lygia Bojunga Nunes, através dos personagens e das situações que arma, questiona valores estabelecidos, demolindo arraigados preconceitos contra a mulher, contra o velho, contra o artista, contra a criança – e propondo novos estabelecimentos em relações entre as pessoas. (Cademartori, 2006, p. 64)

Dessa forma, Lygia Bonjuga, no contexto da literatura infantil e juvenil, apresenta uma obra de ficção consagrada pela crítica nacional e internacional e que se destaca pelo tratamento de temas sociais que iluminam a vida contemporânea. À vista disso, no romance *Retratos de Carolina* (2002) a autora não deixa de trabalhar também temas complexos, como traição, frustração, dependência emocional, conflitos de identidade, entre outros. O romance possui uma trajetória bem desenhada e dolorosamente huma-

na acerca dos acontecimentos vividos pela personagem Carolina, a fim de transmitir aos seus leitores todos os processos e sentimentos desenvolvidos na trama.

A narrativa é dividida em duas partes, a primeira mostra o crescimento e a maturidade de Carolina, de menina um tanto insegura à jovem determinada a escrever seu destino com as próprias mãos. Já a segunda parte refere-se a um corte: é o encontro de Carolina com Lygia (autora do romance). No artigo em questão o foco maior estará na primeira parte do enredo, na qual há a evolução e o amadurecimento da personagem. Na obra, será por meio dos impasses, do enfrentamento das situações, que crianças e jovens leitores serão convidados a desenvolver um olhar crítico e sensível para os mais diversos contextos.

O foco principal de análise recairá sobre os temas fraturantes presentes em *Retratos de Carolina* e como a personagem principal, desde sua infância à vida adulta soube lidar com as dificuldades encontradas em seu caminho, como a morte, estupro e o aborto. Procura-se também debater questões acerca da independência da mulher. Além das implicações entre a personagem principal com sua mãe, duas mulheres com mentalidades totalmente distintas. Para tanto, serão utilizadas abordagens teóricas de autores como Maria Júlia Kóvacs (1992), Clarice Lottermann (2010), Lígia Cademartori (2006), entre outros autores que se mostram pertinentes ao tratar de temas fraturantes para a formação do leitor infantil e juvenil como indivíduo.

TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Falar sobre temas difíceis e sensíveis dentro da literatura infantil torna-se cada dia mais imprescindível para a inserção da realidade nas narrativas. Ao observamos a existência humana, todo ser humano lida com experiências sejam elas positivas ou negativas, e muitas vezes podem ser traumáticas, cada pessoa lida de forma distinta com os acontecimentos da vida, isto é, cada ser humano é um sujeito social que tem compreensões e reações diferentes sobre si e do mundo que o rodeia. À vista disso, a literatura surge como uma "saída" para a compreensão das situações e contextos em que vivemos, além de trazer cenários e circunstâncias do cotidiano para possibilitar a identificação do sujeito leitor para com as personagens. Dessa forma, ao falar de textos literários, ao abordar temas tabus, como: morte, abuso sexual, aborto, entre outros, permite que o sujeito, mesmo que inconscientemente, elabore seus próprios sentimentos, compreenda situações que o envolvem no mundo real e faz isso por meio da imaginação. A literatura nos dá a oportunidade de ressignificar às experiências.

Ao adentrarmos na literatura infantil e juvenil, observa-se a necessidade da presença de temas fraturantes para que tais assuntos sejam tratados com crianças e jovens de forma a mostrar a realidade que os rodeia a fim de elucidar os processos da vida de forma lúdica. Tal importância está pautada não apenas na ação de se destinar ao público jovem, mas também, por todo processo que envolve e que contribui para que temas sensíveis,

por exemplo, sejam esmiuçados diretamente em uma leitura para crianças. Essa sensibilidade dentro do que a leitura proporciona, favorece para que desde a infância se tenha o conhecimento dos mais distintos temas que estão diretamente relacionados à realidade, favorecendo o desenvolvimento dos jovens. Sendo assim:

> A leitura de conteúdo com natureza literária estimula o desenvolvimento da consciência de mundo. Neste ato, é fundamental estabelecer relações entre as crianças, de forma lúdica e sem tensões, para que as diversas possibilidades de significação do universo literário ampliem as relações da criança com o universo real, no dia a dia. (Siqueira, 2008, p. 74, 75).

Diante disso, evidencia-se a importância dos os temas fraturantes na literatura escrita para o público infantil e juvenil. Ou seja, tratar de assuntos como morte, abuso sexual, suicídio, aborto e qualquer outro tipo de violência em livros infantis e juvenis torna-se cada vez mais importante para que o público jovem tenha suas próprias percepções e opiniões assim, tenha possibilidades de entendimento para saber lidar com a realidade. Falar sobre temas difíceis e sensíveis dentro da literatura infantil e juvenil, segundo o estudioso Danilo Souza (2019):

> É importante lembrar, ainda, que a escola e, principalmente, a sociedade como um todo, devem-se preocupar não somente com o aprendizado de conteúdos e de conhecimentos objetivos, mas com a formação integral da criança e do jovem, para que tenham suas próprias visões do mundo e manifestem com autonomia e criticidade seus pensamentos e ideias. (Souza, 2019, p. 449)

Assim sendo, nota-se que a literatura é um caminho fundamental para que a criança possa enxergar aquilo que faz parte do mundo real. Em vista disso, é essencial pensar que os livros infantis não devem ser trabalhados sob um olhar simplista, isto é, que coloca a criança como um ser com menos capacidades de compreensão. Os livros trabalhados sob um olhar simplista minimizam a capacidade de interpretação de seus leitores e irão defender que as produções literárias devem ter estruturas simples e conteúdos superficiais. Dessa forma, temas complexos são sempre evitados. Por essa razão, observa-se que há necessidade da inserção dos temas fraturantes para narrativas voltadas para o público infantil e juvenil, considerando o desenvolvimento crítico que os livros são capazes de produzir, a fim de mudar essa concepção simplista. Nessa perspectiva, observa-se que devemos incluir o público infantojuvenil neste patamar, pois:

> Não deve existir [...] a facilitação, a redução artística, pois isso não acrescentaria nada ao desenvolvimento da criança como leitora. Muitos autores utilizam dessa puerilidade, pensando ser entendido pela criança, e se esquecem de que, apesar de não dominar bem determinadas construções, a criança é capaz de compreendê-las e discernir sobre o agradável e o insuportável. (Siqueira, 2008, p. 82).

Dessa forma, por meio de obras infantis e juvenis, questões sobre diferentes violências existentes no mundo, por exemplo, não serão elementos difíceis de entendimento e compreensão para o público jovem. Pelo contrário, serão aspectos fundamentais para que a reflexão e constituição da subjetividade desses leitores, pois a própria leitura provoca sensações, sentimentos, repulsas, formas de expressão e de entendimento sobre nossos sentimentos, percepções e ações. Diante disso, as crianças e jovens terão a possibilidade de entender esses temas e crias suas próprias concepções. A literatura ao mesmo tempo em que traz experiências, também se apresenta como forma de permitir que os jovens leitores se expressem e compreendam o mesmo mundo em que os adultos vivem, construindo assim, com autonomia sua subjetividade e, respectivamente, seus pensamentos críticos.

TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM CAROLINA

Na obra *Retratos de Carolina*, publicada em 2002, a personagem Carolina tem sua trajetória "retratada" em momentos marcantes, desde seus seis anos até já adulta, destacando sempre a importância de suas relações afetivas e impasses ao longo do tempo. O redemoinho de emoções, acertos e desacertos sofridos nesta narrativa entre Carolina e os outros personagens traz à tona temas pouco abordados neste ramo da literatura. Porém, segundo a psicopedagoga Cintia Ferreira (2021), educar uma criança para compreender as frustrações também é uma forma de auxiliá-la a enfrentar as adversidades que terá durante toda a vida. Portanto, para o crescimento pessoal de crianças e jovens, é de grande valor tratar de temas como traição, morte, perda, sofrimento, etc.

A autora Lygia Bojunga procura trabalhar em suas obras temas sensíveis e reais, para que o jovem leitor se identifique com a trajetória de seus personagens através de cenários presentes em seu cotidiano, permitindo que os leitores construam identificações através das experiências apresentadas em suas obras. No romance *Retratos de Carolina*, Bojunga evidencia as fraturas do ambiente familiar da personagem, mostrando aos seus leitores o processo de amadurecimento e autoconhecimento da personagem Carolina.

Assim sendo, a personagem Carolina passa por diversas violências durante seu caminho, desde suas primeiras decepções quando criança até adulta. Quando Carolina inicia sua vida adulta, depara-se com um relacionamento que lhe traz diversas fraturas emocionais e físicas, e de retrato a retrato, a autora evidencia as diferentes formas existentes da morte. Pois, ao passar por tantas violências, Carolina passa por uma "pequena morte", como conceituado por Kovács:

> [...] as perdas consideradas como pequenas mortes, como, por exemplo, as fases do desenvolvimento, da infância para a adolescência, vida adulta e velhice. São também vividas como "pequenas mortes" mudanças de casa, de emprego. [...] Estas situações podem despertar angústia, medo, solidão e, neste ponto, trazem alguma analogia com a morte. Carregam em si ele-

> mentos de sofrimento, dor, tristeza e uma certa desestruturação egóica. (Kovács, 1992, p. 163).

Dessa forma, a protagonista Carolina tem sua trajetória em forma de retratos, assim, o leitor tem a possibilidade de acompanhar suas decisões e os caminhos que elas as levam, principalmente, acompanhar o amadurecimento da personagem. Carolina tem sua primeira decepção aos seis anos no aniversário da amiga que considerava a melhor, Priscilla. Entretanto, esta relação é abalada quando a amiga mente e rouba o bilhete premiado que valia uma boneca, boneca essa que Carolina desejava muito, e de repente a protagonista vivencia pela primeira vez, a decepção e a raiva: "decepção e a raiva: "É raiva! É raiva ela sente onde antes sentia amor, e fica confusa, cada vez mais confusa, sem saber formular direito a pergunta que quer fazer: mas pode? Pode assim um ser amado virar tão depressa odiado?" (Bojunga, 2002, p. 49).

Nota-se que os sentimentos são um tema presente na trama de Carolina, isso, pois em cada episódio retratado na narrativa, a personagem passa por diversos encantos e desencantos emocionais. Sempre que há a troca estabelecida entre Carolina e outro personagem, as emoções ocupam um lugar primordial, pois a forma que ocorrem, evoluem e transformam revela aspectos importantes da constituição da identidade da personagem. Para a pesquisadora Rosa Maria Graciotto Silva (2007, p. 5): "No processo de construção da identidade de Carolina, a escritora inseriu a paixão como linha mestra, norteando todo o interesse da personagem desde a sua infância". Porém, apesar de a paixão ser um sentimento muito presente na vida de Carolina, todos os retratos da narrativa apontam para uma paixão emergente que logo resulta em uma grande frustração.

Nos retratos posteriores, Carolina continuará passando por frustrações e paixões. Aos 20 anos, Carolina apaixona-se pelo Homem Certo e com ele se casa aos 21 anos. Cega pela paixão, Carolina não ouve os conselhos do Pai e se deixa arrebatar por essa paixão avassaladora, que aos poucos se esvai, de forma frustrante, como revelam os retratos dos 22, 23 e 24 anos. O desencanto gradativo pelo Homem Certo vem acompanhado pela repressão da liberdade de Carolina, pela proibição de continuar seus estudos, pelo estupro sofrido (cometido pelo próprio marido) e, principalmente, pelo aborto praticado. Assim, como afirma Clarice Lottermann:

> Além de narrativas que focalizam um universo infantil/ juvenil marcado por problemas de ordem econômica, social, educacional, de violência e de abandono, de solidão e enfrentamento dos medos, de restrições e de superação, as obras de Lygia Bojunga caracterizam-se por uma constante reflexão sobre a morte. (Lottermann, 2010, p. 75).

Nessa perspectiva, observa-se Bojunga trazer à tona a separação amorosa e o fim da paixão também vivenciado como pequenas mortes. Pois, Carolina sofre diversas violências por quem deveria amá-la e protegê-la, consequentemente, a personagem se sente devastada por dentro, ao vivenciar tanto desrespeito e, principalmente, ter que abandonar

seus estudos e deixar de trilhar a vida que tanto sonhou, tal como, a faculdade de arquitetura. Dessa forma, Carolina durante este relacionamento se sentia morta, aqui nota-se a morte simbólica anteriormente abordada, a protagonista sofre uma morte metafórica, Carolina evidencia isso em uma conversa com o pai:

> E só aí que eu entendi o cerco cada vez mais fechado pra me botar na gaiola, pra me manter prisioneira. Que faculdade, que amigos, que estudos, que profissão coisa nenhuma! era perto dele que eu tinha que estar; sempre ao alcance. (Bojunga, 2002, p. 129).

Por conseguinte, observamos que Carolina ao viver um relacionamento abusivo que era o seu casamento, notou que se sentia "morta" por dentro, pois o seu marido não a deixava prosseguir com seus estudos, ver seus amigos e até mesmo a criticava quando a mesma visitava seu pai em vida. À vista disso, notamos que Carolina sofre uma morte "metafórica" ao viver um casamento que a destruiu. Observa-se que neste casamento, Carolina, como dito anteriormente, é violentada sexualmente pelo marido, o que deixa a personagem ainda mais vulnerável e devastada, Carolina conta com detalhes tal ato tão cruel e desumano em uma de suas conversas com seu Pai:

> Aí ele foi tirando a minha roupa, e me abraçando, eu vi que ele estava superbebido e disse que não, tô cansada, eu quero dormir, me deixa em paz, ele disse que não, eu disse me deixa! E quando eu quis fugir dele, ele me pegou à força e aí a gente se engalfinhou pra valer, eu esperneava, eu dava pontapé, eu unhava, eu mordia, mas ele é grande, não é, pai? mesmo assim, com aquela tonelada de uísque dentro dele, ele é forte, abriu minhas pernas na marra, e quando eu disse que ele estava me estuprando, ele achou graça: perguntou se eu tinha esquecido que eu era casada com ele. Feito coisa que casamento dá direito do homem violentar à mulher. (BOJUNGA, 2002, p. 131).

A presença do estupro na narrativa nos mostra a fragilidade que as mulheres enfrentam na vida real. Pois, a autora ao trazer o estupro praticado pelo próprio marido em relação à sua esposa, evidencia as vulnerabilidades e violências que muitas mulheres sofrem dentro dos seus lares e são constantemente silenciadas. Trazer este tema para literatura não apenas amplifica a conscientização e exposição dessas brutalidades, mas também destaca as disparidades de poder e as estruturas sociais que perpetuam a violência de gênero. Entretanto, na narrativa, Lygia Bojunga traça um caminho diferente para Carolina, na qual, se percebe em um relacionamento violento e abusivo, e assim decide colocar um ponto final em sua relação com o Homem Certo, ela se muda da casa onde vivem para finalmente começar a escrever sua história. Notamos assim uma forma de renascimento de Carolina, como dona de sua vida.

Ao observar todo este processo de mudança e enfrentamento emocional, visto que a protagonista passou por diversos tipos de violências até conseguir de fato sair deste relacionamento completamente destrutivo, Carolina passa por um processo de luto, no

qual é um processo emocional complexo que as pessoas enfrentam de diferentes formas, o luto envolve uma série de etapas, que podem variar de pessoa para pessoa, e geralmente começa com o choque e a negação da realidade da perda. Diante disso, nota-se que a protagonista antes de tomar a atitude de terminar seu casamento, Carolina ainda tenta, de alguma forma, buscar saídas para que o término não ocorresse, visto que a mesma se norteava pelos sentimentos e deixava seu lado mais racional de lado. É importante evidenciar que o luto não segue um caminho linear e as pessoas podem voltar a etapas anteriores ou experienciar emoções intensas a qualquer momento. Assim sendo, é através do autoconhecimento que Carolina consegue se desvecilhar deste relacionamento e apesar da perda, ela se compromete apenas com si mesma, deixando para trás a manipulação do marido, o tal (e sonhado) "Homem Certo", e finalmente consegue retornar para os estudos, se reconectar com os amigos e poder traçar seu destino com autonomia e independência, projetando-se para o futuro.

A MÃE COMO DEFENSORA DA PASSIVIDADE FEMININA: CONFLITOS ENTRE VISÕES DE MUNDO

Carolina após a separação aos vinte e cinco anos passa a morar em um apartamento pequeno e recebe a visita da Mãe, que, revoltada com as decisões da filha, decide procurá-la para fazê-la mudar de ideia, procurando assim, interceder em favor do Homem Certo depois que este foi até sua casa lhe pedir ajuda.

> Você mata seu filho, você separa de seu marido, você se recusa a morar com sua mãe, você despreza uma casa simples, mas confortável (a minha, a de seus pais, a nossa casa) e uma casa luxuosa (a do seu marido) pra se enviar nessa coisinha... nessa coisinha aqui, e você acha que eu posso entender uma atitude dessas? (BOJUNGA, 2002, p. 144).

Ao expor as fraturas desse ambiente familiar, Lygia Bojunga direciona nosso olhar para uma discussão sobre o papel da mulher, visto que em *Retratos de Carolina* predominam dois tipos de mulheres: a personagem Mãe de Carolina que é o retrato mais evidente de mulheres que socialmente esperam tudo do marido (o marido como o provedor do ambiente familiar), da existência física à segurança moral, sem precisar trabalhar, estudar ou envolver-se em um mundo que está além de seus limites sociais: o ambiente familiar. E Carolina, que inicialmente é vista como frágil norteada pelo lado sentimental sem ambições passa por uma transformação, a figura de Carolina ganha outro valor, retrato a retrato, constituindo uma mulher mais forte: determinada, autoconsciente e independente.

Dessa forma, Carolina projeta-se para o futuro e acaba com as expectativas da mãe, que é vista pela filha como uma mulher dependente, sem estudos e extremamente conversadora. Anteriormente na narrativa, o Pai de Carolina evidencia a filha que sua

Mãe foi "programada para achar que, se as contas são pagas, o conforto assegurado, a família agregada, a casa limpa e arrumada, então está tudo bem, o resto não chega a interessar." (p.119). E mais adiante "pra tua mãe só é coitada a mulher que não arruma um homem pra sustentar ela" (p.120). Dessa forma, a Mãe de Carolina fica evidentemente inconformada e revoltada com as decisões da filha, por ir totalmente ao contrário do seu ideal de mulher e família.

A personagem Mãe é o resultado da representação "ideal" da mulher na sociedade, é o resultado da imposição social que recai sobre as mulheres. Tal imposição está tão internalizada na personagem que faz com que essas mulheres esperem muito pouco de si mesmas, e se comprometam apenas com a família, isto é, ser a mulher que cuida do lar, dos filhos, do marido e sempre coloca a vontade do outro no lugar de sua vontade. Já Carolina está comprometida com sua individualidade, depois de tantos retratos sendo norteada pelo sentimentalismo e tomando suas decisões baseadas na opinião do outro, neste novo retrato vemos a personagem com uma nova percepção de vida, sendo protagonista de sua própria história.

Deste modo, observa-se que a protagonista Carolina se torna uma mulher segura de si, capaz de construir seu próprio destino, indo totalmente ao contrário da idealização que a mulher sofre por parte da sociedade. Carolina segue seu sonho de ser arquiteta, conquista seu espaço por mérito próprio, com inteligência e determinação, buscando independência em todos os âmbitos de sua vida, evidenciando uma mulher comprometida apenas com si mesma, a fim de traçar seu destino com suas próprias mãos.

Portanto, partindo de toda a análise aqui construída, observa-se que durante toda a narrativa de *Retratos de Carolina*, a personagem pôde reorganizar o seu estado emocional, encaminhando-se e ressignificando sua identidade a partir de um autoconhecimento e amadurecimento sentimental. Assim sendo, observa-se que a morte pode existir de diversas maneiras, não somente como é conhecida, como a morte concreta, mas os processos que ocorrem na vida e, de algum modo, o indivíduo necessita seguir em frente e renascer, assim como Carolina renasceu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os leitores podem se espelhar nos temas fraturantes presentes na literatura ao buscar compreender as experiências humanas representadas nas obras, refletindo sobre suas próprias vivências e desenvolvendo autonomia e criticidade em relação ao mundo que vivem. Além disso, podem utilizar a literatura como uma aliada para explorar diferentes perspectivas e aprofundar seu entendimento sobre si mesmo e sobre questões complexas da nossa sociedade. Os leitores têm a oportunidade de se identificar com personagens que enfrentam desafios semelhantes aos seus, esse processo de identificação proporciona a compreensão individual de seus sentimentos e escolhas, norteando os indivíduos a entender os processos da vida humana.

Por conseguinte, observa-se que em cada fase retratada na narrativa, apesar de Carolina passar por diversos momentos difíceis, em cada fase nota-se que a personagem vai se tornando mais consciente de si, e dessa forma permitindo ao leitor vários momentos de introspecção e identificação, pois, ao se deparar com a história de Carolina, o leitor percebe que cada momento que se passa em sua vida é um processo de construção de si mesmo, e que apesar dos momentos difíceis e por mais que algumas escolhas tenham sido feitas de maneira errada ou se pareçam erradas, sempre haverá um novo dia para começar de novo, e principalmente, começar a ser protagonista da própria vida.

Com isso, ao leitor é propiciada a possibilidade de reagir e de refletir com aquilo que lhe é apresentado, adquirindo, desta forma, instrumentos para selecionar e organizar seu processo de construção identitária. Sendo assim, concluo que a obra *Retratos de Carolina* possui uma importância muito grande para a formação do leitor jovem/infantil, pois, partindo da evolução da personagem Carolina, a autora disponibiliza ferramentas e discussões importantíssimas neste processo de autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, L. **Retratos de Carolina**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERREIRA, Cintia. Frustração: como ajudar as crianças a lidar com este sentimento. **Lunetas**, [online]. Publicado em 17 de fevereiro de 2021. Acesso em: 23 janeiro 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/frustracao-ajudar-criancas-lidar/>.

KOVÁCS, M. J. Morte, separação, perdas e o processo de luto. **Morte e desenvolvimento humano.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992, p. 149-164, p.163.

LOTTERMANN, Clarice. **Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga**. Unioeste, Cascavel: 2010.

MAGISTRETTI, Franca. **O mundo afetivo da criança.** Formações e deformações da personalidade afetiva e moral. Tradução de Aury Azélio Brunetti. Edições Framboyant. Distribuidora Record. Rio de Janeiro- São Paulo. Livros para o progresso. Propriedade da biblioteca Colted, 1968.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **A literatura infantil e juvenil:** produção brasileira contemporânea**.** Letras de Hoje, Porto Alegre: 2008.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. Sob as Tramas do Tempo e da Paixão: Retratos de Carolina de Lygia Bojunga. **Revista Língua&Literatura**, v. 10, n. 14, p. 161-180, 2008.

SIQUEIRA, Eloisa. Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação,** Aparecida de Goiânia, 2008.

SOUZA, Danilo. Literatura censurada: o politicamente (in)correto na literatura para crianças e jovens**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 3, p. 430-444, set./dez. 2019.

A PRINCESA E O PESCADOR DE NUVENS, DE ALEXANDRE RAMPAZO: REFLEXÕES SOBRE MORTE, PERDAS E SUPERAÇÃO NA INFÂNCIA

Vânia Maria Castelo Barbosa
(UFPB)

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
(UFPB)

Renata Junqueira de Souza
(UFOP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e juvenil contemporânea apresenta obras relevantes para a formação do leitor literário e para uma sensibilização humana, ética e estética de alta qualidade. As narrativas direcionadas a esse público trazem diversas temáticas, com enredos criativos e instigantes, além de proporcionarem uma experiência estética única por meio das ilustrações. Nesse contexto, os temas polêmicos e/ou sensíveis são abordados por meio de linguagens que suscitam o encantamento, a sensibilização e a reflexão.

Atualmente, dentre os (as) autores (as) brasileiros (as) que apresentam uma relevante produção voltada para as crianças, destacamos Alexandre Rampazo, cuja literatura é reconhecida pelo valor estético resultante da articulação refinada entre a narrativa verbal e a imagem. Esse artista nasceu em São Paulo, é formado em design e é autor de álbuns/livros ilustrados e artista gráfico, apresentando uma vasta produção literária como autor e ilustrador. Seus livros já receberam vários prêmios e condecorações, nacionais e internacionais. *A princesa e o pescador de nuvens* (2014), objeto de nosso estudo, faz parte do PNLD Literário/2018 e compõe o acervo da biblioteca escolar pública. Nessa obra, o autor aborda temáticas relacionadas à morte, à perda e à superação na infância.

Diante da vasta produção literária publicada atualmente no Brasil e no mundo, que critérios devemos adotar para escolhermos livros adequados e de qualidade para lermos com as crianças, a fim de promover a formação do leitor literário no contexto escolar? Esse questionamento nos motivou a analisar e a compreender se essa obra de Rampazo, ao abordar temas sensíveis e ao apresentar os elementos constitutivos que compõem a narrativa, pode contribuir para o encantamento e para a formação do leitor infantil.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica está baseada nas reflexões sobre a criação e a recepção literária, conforme Andruetto (2012); no estudo

sobre a formação do leitor literário na escola, de Colomer (2007; 2003); sobre a literatura infantil contemporânea de Kirchof e Souza (2019), e de Coelho (2000); sobre a temática da morte, destacamos o trabalho de Bettelheim (2002); no que se refere à ilustração, baseamo-nos em Linden (2011); em Nikolajeva e Scott (2011), dentre outros.

O artigo está organizado em dois tópicos. No primeiro, discutimos os aspectos que caracterizam a produção literária, em especial, a literatura infantil contemporânea e sua relevância para a formação do leitor literário; no segundo, trazemos uma breve apresentação, análise e reflexão da obra objeto de nosso estudo e da temática da morte e da superação na infância, além de fazermos alguns apontamentos a respeito das ilustrações que compõe a narrativa em estudo.

A LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DE LEITOR

A literatura infantil brasileira contemporânea está alicerçada numa vasta produção que inclui desde os clássicos contos maravilhosos e de fadas da tradição europeia até obras de autores e autoras modernos brasileiros que marcaram e renovaram profundamente a escrita ficcional dedicada a esse público no nosso país.

Essa arte, direcionada às crianças e aos jovens, pode ser usada para emancipar ou moralizar o leitor. A escritora argentina Teresa Andruetto (2012), ao falar de seu ofício no contexto da criação literária, considera a escrita e a reescrita de um texto um ato de liberdade. Para ela, o escritor deve "[...] escrever mais além ou mais aquém das exigências do mercado. Abrir sempre novos espaços pessoais, novas explorações da escrita e da leitura. Escrever para um encontro verdadeiro com um leitor. [...] Escrever sempre para leitores únicos [...]" (ANDRUETTO, 2012, p. 22).

Esse posicionamento da escritora sugere uma escrita com alto nível estético e crítico, pois o autor estaria livre de obrigações que não sejam de caráter artístico, expressando compromisso com a literatura e com o leitor. Para Andruetto, a boa literatura promove um encontro misterioso entre pessoas. Por isso ela indaga:

> para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (ANDRUETTO, 2012, p. 24).

Concordamos com o posicionamento de Andruetto, mas também sabemos que formar um leitor literário que compreenda a metáfora e a força desse encontro não é uma tarefa fácil em muitas sociedades. No caso do Brasil, o incentivo à leitura ainda é um desafio. Entretanto, apesar das falhas do nosso sistema educacional para formar leitores literários, o acesso à literatura, quase sempre, ocorre nas escolas. Dessa forma, a escolha de bons livros é basilar para que essa atividade seja exitosa. Por conseguinte, para professores (as) e mediadores (as) de leitura, saber escolher uma obra literária é essencial.

Andruetto destaca que, na década de 1980, havia o seguinte problema no contexto educacional no qual ela estava inserida: "instalar a literatura infantil e o hábito da leitura na escola e semear essa consciência nos docentes" (ANDRUETTO, 2012, p.23). No entanto, em 2001, quando escreveu e pronunciou uma conferência em um evento de literatura, essa autora considerou que outros problemas surgiram. Conforme seu texto, o desafio colocado hoje para os escritores, leitores, docentes e especialistas "é selecionar e ensinar a selecionar, com conhecimentos e critérios pessoais, os bons livros no mar de publicações que são editadas; critérios que sejam capazes de ir além das recomendações editoriais, da publicidade, dos índices de venda e dos nomes consagrados" (ANDRUETTO, 2012, p.24).

Consideramos que os critérios para a escolha de bons livros no contexto escolar, além de serem pessoais, têm que atender a outros valores que estejam em consonância com o que se espera de um livro bem escrito e com o papel que a escola exerce na formação de leitores, preparando-os para serem leitores literários na vida. Para tanto, dialogamos com o que propõe Coelho, ao dizer que

> o *valor literário* de cada livro não depende, obviamente, do simples fato de ele pertencer a uma ou a outra diretriz, mas sim da *coerência orgânica* (que deve existir em toda obra literária) entre a visão de mundo que o alimenta e as soluções estilísticas/estruturais escolhidas pelo autor, tendo em vista *o momento em que escreve* (COELHO, 2010, p. 150 – 151, grifos da autora).

É importante considerar os aspectos estilísticos e estruturais escolhidos pelo (a) autor (a), a fim de fazer uma seleção consciente e criteriosa de obras que devem compor o repertório de leitura das crianças em fase escolar. Essa é uma responsabilidade de muitos profissionais da educação, porém, o papel do (a) professor (a) e/ou do (a) mediador (a) é crucial, pois são estes profissionais que irão contribuir diretamente para que ocorra o encontro entre autor-texto-leitor.

No cenário atual, em que uma infinidade de obras é publicada anualmente, somando-se a incontáveis livros já existentes, como definir e escolher uma obra literária contemporânea de boa qualidade? De acordo com Coelho (2010, p.151),

> o que hoje define a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e refle-

> xão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade [...].

Espera-se dos novos leitores em formação escolar uma visão crítica, participativa, dinâmica, criativa, dentre tantos outros valores e saberes compartilhados socialmente. A escolha de bons livros literários pode contribuir decisivamente para que isso ocorra. Quando essa escolha envolve as temáticas consideradas polêmicas ou difíceis, somam-se aos já existentes, outros fatores culturais, sociais, morais e ideológicos que influenciam a escrita, a mediação e a recepção. Conforme Kirchof e Souza, os temas considerados difíceis e polêmicos em literatura infantil e juvenil ganham essa conotação por causa da "assimetria existente, em alguns contextos, entre sistemas de signos e de valores mobilizados pelos autores, de um lado, e aqueles que predominam entre grupos de leitores, de outro". Para esses estudiosos, "sempre haverá algum grau de assimetria presente no ato de recepção de qualquer obra, pois [...] as culturas e as sociedades não podem ser caracterizadas como blocos homogêneos e estáveis" (KIRCHOF; SOUZA, 2019, p. 29).

O sistema literário, então, está sempre permeado por diversos fatores que direcionam a produção e a recepção dessa arte. Podemos considerar que a literatura criada para atender aos leitores infantis envolve muitos valores, resultando numa boa literatura ou numa obra que apenas moraliza, perpetua preconceitos e exclui as culturas diferentes da padronizada.

Os livros literários que chegam às escolas passam por uma série de seleções, cabendo ao (à) professor (a) fazer também suas escolhas. Esse processo de produção, seleção e recepção do texto literário não é aleatório ou ingênuo. A esse respeito, Kirchof e Souza (2019) ressaltam que

> as assimetrias que se manifestam entre códigos culturais mobilizados por certos autores e certos grupos de leitores revelam que a leitura das obras de literatura infantojuvenil não é um ato abstrato ou neutro, mas está permeada por questões que envolvem regulação social e disputas de poder (KIRCHOF; SOUZA, 2019, p. 32).

Nesse cenário de disputas de poder, a criança é a parte mais vulnerável, por isso, os critérios adotados pelo (a) professor (a) para a escolha do livro devem ser aqueles que favoreçam o desenvolvimento pleno das pessoas envolvidas nesse processo de formação educacional.

Teresa Colomer evidencia que a literatura infantil e juvenil sempre se adequou a dois princípios básicos, "a conveniência educativa e a compreensibilidade do texto". Vejamos o que a autora diz:

> sua destinação à infância [...] impõe restrições de dois tipos a estes textos: em primeiro lugar, na maneira como a obra se apresenta, caracteriza e julga

> o mundo, já que se trata de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade; e, em segundo lugar, na maneira como se configura a criança-leitora implícita, já que se deve atender o nível de compreensibilidade dos textos, segundo a competência literária que nela se pressupõe (COLOMER, 2003, p. 163).

Sendo assim, quando a literatura infantil e juvenil cumpre esses dois princípios, "o educativo e o literário, pode ser sancionada pelos adultos como literatura infantil e juvenil de qualidade" (COLOMER, 2003, p. 164). Deparamo-nos diante de um dilema que nos faz compreender a complexidade dessa produção literária, pois é pensada para crianças, mas tem que convencer e 'agradar' primeiramente a adultos. Nesse caso, será que os adultos têm a capacidade de ver com o olhar de uma criança? Talvez, no ato da recepção, seja revelado ao (à) mediador (a) se os critérios de escolha, e se a metodologia adotada para mediar a leitura, foram bem utilizadas. Ainda discorrendo sobre esse assunto, Colomer explica:

> os autores de livros infantis têm que resolver a contradição, que supõe a criação de textos que embora destinados às crianças, são sancionados pelos adultos. [...]. Assim, os autores devem comprometer-se com dois destinatários, que podem diferir em seus gostos e em suas normas de interpretação de texto (COLOMER, 2003, p. 164 - 165).

Diante do que expomos até aqui, fica mais compreensível o apelo feito por Andruetto (2012), ao defender a liberdade criadora do (a) escritor (a) e a do (a) leitor (a). Porém, como já pontuamos anteriormente, no contexto escolar, a formação de leitores atende a outros objetivos que ultrapassam a apreciação estética de uma obra literária. Colomer faz reflexões importantes a respeito da formação do leitor literário. Essa estudiosa destaca que "formar alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária 'pode resumir-se à formação do leitor competente'" (COLOMER, 2007, p. 30), sendo assim definido aquele leitor "que sabe 'construir um sentido' nas obras lidas". Para que isto ocorra, o leitor "deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura" (COLOMER, 2007, p. 31, grifos da autora).

Nesse sentido, Teresa Colomer considera possível afirmar que os objetivos da educação literária são três, dentre os quais destacamos o primeiro[1]:

> contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores

1 "em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural [...]; em terceiro lugar, o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística [...]" (COLOMER, 2007, p. 31 - 32).

> e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31, grifos da autora).

Consideramos que o livro *A princesa e o pescador de nuvens*, de Alexandre Rampazo, pode contribuir significativamente para uma educação literária de qualidade, possibilitando ao leitor alcançar uma formação humana, sensível e reflexiva, no âmbito individual e coletivo por meio da linguagem. Além disso, essa obra apresenta muitos aspectos que apresentamos nesta seção como sendo inerentes à boa literatura, conforme destacou Andruetto, justificando a escolha desta narrativa como objeto de nosso estudo.

A PRINCESA E O PESCADOR DE NUVENS: PERDAS, MORTE E SUPERAÇÃO

A princesa e o pescador de nuvens, de Alexandre Rampazo, apresenta um enredo e ilustrações que possibilitam o leitor refletir sobre perdas, morte e superação de situações conflitantes, promovendo o envolvimento do leitor com o texto.

A personagem principal é uma criança, uma princesa, que vive na torre do castelo de seu pai, um rei, sempre acompanhada de seu animal de estimação, um dragão. "A torre era seu cantinho preferido em todo o reino". A pequena princesa passa a maior parte do tempo contemplando "com sua luneta as belas nuvens que flutuavam quase paradas no céu" (RAMPAZO, 2014, p. 6). Essa torre

> era seu lugar favorito porque ali ela fazia algo que nenhuma outra princesinha em nenhum outro reino poderia fazer: para manter a lembrança dos seus sonhos mais maravilhosos, ela criava, desenhava e dava formas às nuvens para depois lançá-las ao céu (RAMPAZO, 2014, p. 8).

O rei era bondoso e muito amado pela filha. Ele ensinou a menina a "dar a forma de seus sonhos às nuvens". Porém, certo dia, a menina "notou um silêncio diferente no reino" (RAMPAZO, 2014, p. 10) e decidiu descer da torre.

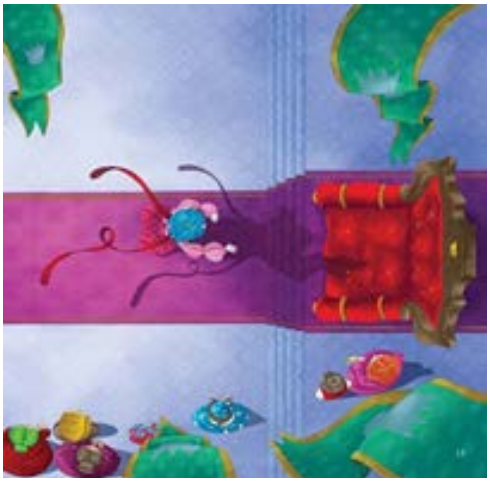
> Viu a rainha, o príncipe, o mago, e os súditos do rei todos reunidos. [...] A princesinha olhou para a rainha e viu sua mãe enxugar as lágrimas; viu o príncipe cabisbaixo e o trono do rei vazio. [...] Olhou por mais um momento o trono vazio, se afastou dando pequenos passos para trás, e então correu de volta para a torre do castelo. [...] Ali ficou por sete dias e sete noites sem falar com ninguém, sem olhar pela janela e sem olhar para as nuvens no céu (RAMPAZO, 2014, p. 12).

Neste momento da narrativa, deparamo-nos com a experiência dolorosa que a personagem tem ao descobrir a ausência do pai. Não é mencionada a palavra "morte", mas fica subentendido, pela descrição narrada e reforçada pela ilustração, que este é um momento de luto. Vejamos as ilustrações que representam esses trechos destacados:

Figura 1 - A princesa, a torre e o dragão.

Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa
e-o-pescador-de-nuvens/

Figura 2 - O trono vazio.



Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa
e-o-pescador-de-nuvens/

A existência e o sentido da morte nem sempre são discutidos com as crianças na nossa cultura, privando-as de elaborar respostas para os sentimentos que inevitavelmente terão ao se depararem com essa experiência. Bruno Bettelheim destaca que

> as estórias "fora de perigo" não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos. [...] Muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai; nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou o medo disto) ocorre na vida real (BETTELHEIM, 2002, p. 7).

O conto de fadas, assim como o conto maravilhoso, viabiliza o confronto do leitor infantil com temáticas difíceis, dilemas existenciais, possibilitando a reformulação de dores, medos, frustrações etc. "O conto de fadas [...] toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade e dirige-se diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor; o amor pela vida e o medo da morte" (BETTELHEIM, 2002, p. 10). A discussão de tais temáticas por meio da literatura favorece a educação humana e integral do leitor em processo de formação.

O adulto-leitor, na concepção de Peter Hunt, tem uma visão menos abrangente para discutir esses temas. Este estudioso ressalta:

> na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto (HUNT, 2010, p. 65).

Numa perspectiva de resiliência inerente às crianças, a narrativa de Rampazo revela que, após o luto, a princesinha decide ressignificar sua dor e superar o conflito interno que está vivendo. A morte é apresentada como uma etapa do ciclo vital, e não como algo trágico ou insuperável, possibilitando ao leitor compreender que os sonhos não desaparecem. Inicia-se, então, a busca pela superação. A personagem decide viver uma aventura com o intuito de reencontrar o pai e trazê-lo de volta, seguindo uma lenda antiga que indicava como e onde encontrar o pescador de nuvens, pois ela achava que o rei estaria em busca de novas nuvens. "– Quero partir já! – falou a princesa, empolgada para começar logo sua aventura em busca do pescador de nuvens e do rei" (RAMPAZO, 2014, p. 16).

Figura 3 - A aventura

Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa-e-o-pescador-de-nuvens/

Figura 4 - A ressignificação

Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa-e-o-pescador-de-nuvens/

As imagens acima representam momentos importantes do enredo. Na figura 3, a protagonista decide sair do castelo em busca de solucionar um problema, a ausência do pai. Na figura 4, a princesa está na metade da jornada e descobre que, se olhar por outro ângulo, as coisas podem ter outros sentidos.

O conto infantil *A princesa e o pescador de nuvens* traz características comuns ao conto maravilhoso ou conto de fadas, nomeadas por Vladmir Propp (1984) como funções dos personagens. Identificamos o afastamento, o início da reação, a partida, a recepção de um agente mágico, a solução, dentre outros. Entretanto, o texto de Rampazo faz uma releitura da estrutura do conto maravilhoso tradicional, subvertendo as funções clássicas das personagens. Esta narrativa pode ser classificada como conto maravilhoso contemporâneo, pois, conforme Coelho (2010, p.155), "apresenta uma conotação metafísica: preocupação com o mistério da vida ou da morte – preocupação com aquilo que transcende a aventura terrestre", além de ressaltar o protagonismo feminino e infantil.

Coelho (2010) classifica o conto maravilhoso contemporâneo a partir de características apresentadas nesse gênero. Consideramos que este conto de Rampazo pode ser classificado como

> Maravilhoso metafórico (ou simbólico) – Narrativas cuja efabulação atrai por si mesma, isto é, pelo referencial, pela história que transmite ao leitor, mas cuja significação essencial só é apreendida quando o nível metafórico de sua linguagem narrativa for percebido ou decodificado pelo leitor (COELHO, 2010, p. 159).

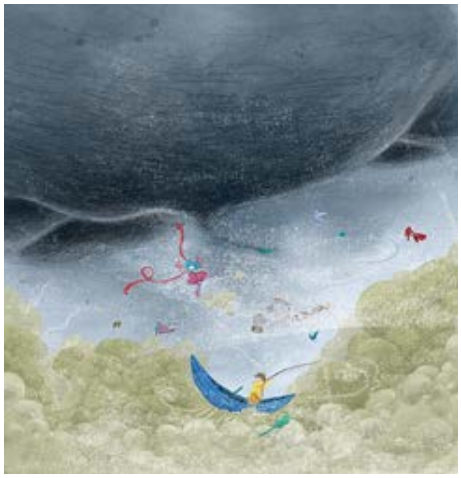
As metáforas da vida e da morte apresentadas nesta narrativa permitem que o leitor infantil visualize os sonhos, a infância feliz, a superação; mas também o leva a compreender a dor, a ausência de uma pessoa querida como um momento de busca e de recomeço. Na sequência do enredo, a princesinha experimenta os desafios da aventura e as conquistas, quase impossíveis, alcançadas no processo: "[...] Quer dizer que entre as florboletas que eu peguei existia uma que era nascida na terceira noite de uma lua minguante com grandes asas furta-cor mais leves que flor dente-de-leão?" (RAMPAZO, 2014, p. 28). O autor constrói um ambiente imagético que faz a criança leitora viajar na fantasia narrada, nas imagens apresentadas e, ao mesmo tempo, propõe a reflexão e a superação em cada ação realizada pela protagonista.

O leitor descobre também que nem todos os conflitos são resolvidos como esperamos ou idealizamos. Ao encontrar o menino que é nomeado de "pescador de nuvens", algo inicialmente inatingível, pois era apenas uma lenda, a menina descobre a verdade: "a princesa demorou um pouco para entender toda aquela história, até perceber que não encontraria o rei ali. Triste, caiu de joelhos no piso do barco e se pôs a chorar" (RAMPAZO, 2014, p. 32).

Figura 5 – Os desafios da aventura

Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa-e-o-pescador-de-nuvens/

Figura 6 – O pescador de nuvens



Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesa-e-o-pescador-de-nuvens/

Ao compreender que não encontraria o pai da forma esperada, que sua história não teria o "final feliz" como fora idealizado inicialmente, a menina revive a frustração

da perda: " – Quero o rei de volta! Traga o rei de volta! – gritava a princesa, rodeada pela tempestade formada dentro da nuvem. [...] Eu nem pude me despedir..." (RAMPAZO, 2014, p. 34). Percebemos que a vontade de reencontrar o pai vivo motivou a jornada da menina e a fez superar desafios imensos, mas a fez criar expectativas desconectadas com a realidade. Então, ela cai das nuvens. A simbologia das nuvens remete aos sonhos, às aspirações, à vida leve, pueril, sem preocupações, e até idealizada, por um lado; mas também pode remeter à temática da morte, à eternidade ou ao céu das religiões cristãs.

Essa ação revela ao leitor que os conflitos podem ser resolvidos de formas diversas. O narrador relata que "do lado de fora, o pescador de nuvens viu a tempestade aos poucos se acalmar e o céu tomar um tom alaranjado. A ventania foi diminuindo e então se tornou um leve sopro. A nuvem foi ficando cada vez mais clara e cada vez mais bela" (RAMPAZO, 2014, p. 34). A imagem descrita sugere que os piores problemas podem ser solucionados e que a dor sempre passa, mas temos que enfrentá-la.

Figura 7 - A tempestade

Fonte: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-princesae-o-pescador-de-nuvens/

O desfecho da narrativa de Rampazo surpreende o leitor e abre possibilidades para várias interpretações. Podemos inferir que a tempestade passou e que o sonho de reencontrar o pai foi realizado. Entretanto, após a tempestade, o narrador apresenta outra criança contemplando as nuvens e revela: "de sua janela, o menino, usando a luneta para poder ver mais de perto, enxergou na mesma nuvem um grande e bondoso rei num trono e, sorrindo, abraçada e sentada em seu colo, uma princesinha feliz, com uma bela e vistosa coroa de colheres" (RAMPAZO, 2014, p. 36). Essa descrição da cena e a ilustração do livro sugerem que finalmente houve o encontro entre pai e filha, mas a narrativa permite que o leitor, por meio do que não foi verbalizado, deduza o desfecho através do que foi desenhado.

As ilustrações dessa obra apresentam traços leves, cores vibrantes, formas arredondadas e ambientes que remetem ao estéreo, ao mistério, mas também à leveza e à imagina-

ção infantil. Todos esses elementos podem contribuir para uma percepção menos negativa das perdas pelas quais a protagonista passa. Desde a capa, o leitor visualiza imagens e letras que sugerem a delicadeza com que a narrativa será conduzida, apesar do tema difícil. Nikolajeva e Scott (2011) consideram títulos, capas ou guardas do livro ilustrado como sendo parte importante na constituição global do sentido da obra. Para essas autoras, a capa "de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307), fato que ocorre neste livro de Rampazo.

Linden (2011) afirma que a capa "transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo para uma pista falsa" (Linden, 2011, p. 57). O livro, objeto de nosso estudo, pode se adequar a estas duas situações, pois as ilustrações da capa introduzem, em parte, o conteúdo do enredo, mas, associadas ao título, podem sugerir algo bem diverso do desfecho da narrativa.

Coelho (2010) considera que existe um valor psicológico, pedagógico, estético e emocional da linguagem imagem/texto no livro infantil. Para ela, a linguagem imagem/texto

> estimula o olhar como agente principal na estruturação do mundo interior da criança [...]; estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção; facilita a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa [...]; concretiza relações abstratas [...]; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo; pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir; estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora [...](COELHO, 2010, p. 197 – 198).

Pelos aspectos destacados por nós e por tantos outros que esta obra de Rampazo apresenta, reafirmamos a importância desse livro infantil para uma educação literária de qualidade, capaz de formar leitores competentes e críticos, bem como seres sociais sensíveis. O valor estético das imagens corrobora para a efabulação da narrativa e para o envolvimento do leitor infantil com o enredo e com o objeto livro, potencializando a formação do leitor literário no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo propomos uma reflexão sobre alguns aspectos que caracterizam a literatura infantil contemporânea e sobre certos critérios que podem ser adotados para uma escolha adequada do livro infantil a ser lido em sala com as crianças. Pontuamos o papel da escola na educação literária de qualidade, destacando a relevância que a boa literatura tem na formação de um leitor competente e de um ser humano sensível.

A leitura do livro *A princesa e o pescador de nuvens*, sugerida por nós, propõe uma análise dos aspectos estilísticos, linguísticos, temáticos e imagéticos que foram utilizados pelo autor para compor esta narrativa. Esses elementos podem contribuir para a realização de uma leitura prazerosa, encantadora e, ao mesmo tempo, reflexiva e empática, uma vez que pode despertar no leitor infantil a percepção de dilemas inerentes à vida.

Com isso, desejamos que a análise reflexiva desta obra instigue os (as) professores (as) a levarem o livro *A princesa e o pescador de nuvens*, de Alexandre Rampazo, para a sala de aula, e que sejam realizados momentos prazerosos de leitura literária nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

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

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

KIRCHOF, Edgar Roberto; SOUZA, Renata Junqueira de. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 25-40, maio./ago. 2019.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. Nas fronteiras do livro. *In*: _____. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 51 – 63.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. Paratextos dos livros ilustrados. *In*: _____. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PROPP, Vladmir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RAMPAZO, Alexandre. **A princesa e o pescador de nuvens**. São Paulo: Panda Books, 2014.

APONTAMENTOS SOBRE TEMAS SENSÍVEIS EM LIVROS ILUSTRADOS PUBLICADOS NO BRASIL, EM PORTUGAL E NA INGLATERRA

Newton Freire Murce Filho
Universidade Federal de Goiás (UFG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta apontamentos de uma pesquisa realizada durante um Estágio Pós-doutoral em Estudos Literários, na Universidade de Aveiro, em Portugal, entre setembro de 2022 e setembro de 2023, sob supervisão da professora Ana Margarida Ramos, a quem agradeço. Felizmente tive também a colaboração de um significativo número de profissionais que, de uma forma ou de outra, puderam me auxiliar durante a pesquisa, principalmente bibliotecárias dos três países envolvidos no estudo: Brasil, Portugal e Inglaterra. Sou muito grato a todas essas pessoas.

No Estágio Pós-doutoral, tive como objetivo principal verificar os modos como a diversidade e temas sensíveis comparecem em livros ilustrados contemporâneos, indicados em listas institucionais e listas de divulgação de livros recomendáveis do Brasil, de Portugal e da Inglaterra, entre os anos de 2016 e 2022. Neste breve texto, ocupo-me dos temas sensíveis em algumas das obras literárias analisadas durante a investigação.

A presença de temas difíceis na literatura infantil não é algo novo. Conforme nos lembra Janet Evans (2015, p. 11), no início do século dezenove, os Irmãos Grimm já recontavam contos populares tradicionais que refletiam o que acontecia na vida tal como ela era, na época, abordando temas como incesto, assassinato, canibalismo, sexo, crueldade e violência. A mesma coisa aconteceu com as histórias contadas por Hans Christian Andersen, meio século mais tarde. A autora observa, no entanto, que, nos dias atuais, ao mesmo tempo em que os adultos encorajam as crianças a ler esses contos tradicionais com temas angustiantes, evita-se que elas tenham acesso às histórias contemporâneas que abordam temas semelhantes.

De acordo com Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer (2022, p. 26 - 27), as controvérsias ou desafios que os livros ilustrados podem provocar são relativos, isto é, dependem das experiências e das competências de cada leitor. Conforme o que Evans (2015, p. xl) aprendeu com suas experiências de leituras junto a crianças, estas não demonstram restrições ou dificuldades em ler e falar sobre os temas presentes em livros ilustrados com temas incômodos. Na verdade, são os adultos, como pais, professores e cuidadores, que têm dificuldade em lidar com esses temas tratados nas obras.

Diferentes pesquisadores atestam os benefícios que a leitura de obras com temas sensíveis pode trazer a meninos e meninas que passam por situações extremamente dolorosas, como a perda de um ente querido, a doença ou as fragilidades de um avô ou avó, a perda ou ausência de um lar, motivados por fugirem de uma guerra ou por pobreza extrema, dentre outros tipos de sofrimentos. Em livros ilustrados com temas incômodos ou difíceis, as mais diversas crianças podem encontrar o que normalmente não se encontra nos livros para crianças, o que as auxilia a compreender, aceitar ou lidar com questões problemáticas, perturbadoras, angustiantes ou controversas (EVANS, 2015, p. 5 - 6).

Para Nodelman e Reimer (2003, p. 102 - 103), ao privarmos as crianças da oportunidade de ler sobre questões dolorosas ou confusas que elas eventualmente encontram ou encontrarão em suas vidas, acabamos por fazer com que a literatura se torne irrelevante para elas ou que elas se sintam absolutamente sozinhas com seus pensamentos e experiências difíceis.

Metodologicamente, observei e analisei, nas obras literárias, os modos como os significantes verbais e visuais são selecionados e combinados, produzindo efeitos de sentido. Este ponto de partida metodológico, que pressupõe observar o funcionamento dos textos verbais e visuais como um "entrecruzamento" de seleção e combinação, me auxiliou significativamente ao constatar as mais diversas, inúmeras e singulares nuances entre palavras e imagens, revelando talentos ímpares de escritores, ilustradores e artistas gráficos que "brincam" ou "jogam" criativamente com a inteligência da criança leitora, apostando nessa inteligência e, consequentemente, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência literária dos pequenos leitores. A seguir, apresento alguns apontamentos referentes a alguns livros ilustrados lidos durante a pesquisa.

SOLIDÃO

Ainda que algumas crianças possam não saber dizer sobre o de que se trata a solidão, sabemos que muitas delas passam por este tipo de sofrimento, sentindo-se isoladas e sem o amparo do outro, nas mais diversas situações, incluindo a própria casa. Comento aqui algumas obras em que a solidão constitui um problema importante: **Ernesto**, de Blandina Franco (2016), ilustrado por José Carlos Lollo, aborda os temas da solidão, do isolamento e também do *bullying*, ao contar a história de Ernesto, sobre quem todo mundo sempre tem algo negativo a comentar.

A composição gráfica econômica e limpa destaca a solidão da personagem, o seu isolamento, não sendo mostradas outras pessoas ou elementos que não façam referência ao seu sofrimento. O livro se constrói com uma estrutura verbal que se repete: "Dizem que o Ernesto ..."; "Que ele...", como nos seguintes excertos do livro: "Dizem que o Ernesto é muito calado. / Que ele tem a língua enrolada / E não sabe falar direito com as pessoas (p. 5)". // "Dizem que Ernesto é feio. / Que ele tem a cara

torta / e dá medo nas pessoas (p. 7)". Sozinho e muito triste, Ernesto acaba tendo o seu fim no meio do livro, quando, na página dupla, vemos apenas os traços de uma chuva que cai, uma porta fechada e a palavra "FIM (p. 23)." Na página seguinte, a narradora então convida o leitor a participar da história: "Não gostou do final da história? (p. 25)"; "Mas às vezes é assim que as histórias acabam (p. 27)". Uma colaboração do leitor passa a ser mais importante quando a narradora o indaga: "E você? (p. 35)". Na página dupla seguinte, com fundo em preto, vemos somente um pouco dos olhos de Ernesto, uma lágrima que cai e uma janela que revela a chuva e a noite lá fora. E ao leitor é feita a pergunta: "Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto? (p. 37)". De um modo realista, o livro mostra que a tristeza está aí, faz parte da vida, pode acontecer com qualquer pessoa a qualquer hora, no entanto, com uma intensidade que pode ferir consideravelmente. E a pergunta que fica é: Se vejo ou faço alguém sofrer, qual é a minha responsabilidade sobre isso?

Finalista do Prêmio Jabuti e indicado em várias listas de recomendados, incluindo o Plano Nacional de Leitura (PNL), de Portugal, o livro **Este é o Lobo**, de Alexandre Rampazo (2020), constitui um perfeito e requintado entrelaçamento entre palavras, imagens e formas. Além destas qualidades, o livro também é abundante em referências intertextuais e na participação do leitor que, de página em página, é convidado a imaginar e a arriscar um pensamento sobre o que está por acontecer. O foco de interesse é um lobo que vai aparecendo de página em página, junto com personagens de histórias clássicas, como a da Chapeuzinho Vermelho e a dos Três Porquinhos. Ao longo da narrativa, o lobo vai diminuindo de tamanho, o que é fundamental na história, e o leitor poderá identificar por que isso acontece. Afinal, o lobo sempre representa uma ameaça ou ele pode também ser uma personagem que sofre por falta de companhia?

A estrutura verbal é precisa, simples e se repete, em paralelo a imagens das personagens, nas páginas à direita, como no começo do livro: "Este é o lobo. // Esta é a / Chapeuzinho Vermelho. // Este é o lobo. / A Chapeuzinho Vermelho / não está mais aqui. // Este é o lobo". E assim segue a narrativa, o leitor imagina o que acontece a seguir e participa ativamente da construção dos sentidos, que se revelam de maneira brilhante verbal e visualmente, valorizando a competência literária do leitor criança. As cores predominantes são preto (e tons próximos), branco e vermelho, com destaque para o vermelho e o preto que podem remeter a sangue, violência e medo, significantes ligados a histórias de lobo mau. Vale destacar a cor amarela dos olhos do lobo, que chama a atenção mesmo quando a figura do lobo aparece bem pequenina. A cor branca também tem importância relevante em algumas páginas, sendo que em uma delas só há branco ocupando todo o espaço, enquanto em outra só o que vemos são três pontinhos pretos no meio da página, instigando o leitor a entrar mais ainda na narrativa, participando com sua inteligência e imaginação. A surpresa final é muito interessante e desconstrói o imaginário de que todo lobo é mau, revelando um lobo diferente que sofre por falta da companhia do outro, que sempre "não está mais aqui." Como em outros livros em que o outro é excluído, é preciso uma criança, no caso, um menino, para possibilitar uma

abertura em relação ao diferente, ao estranho. É quando este menino se dirige ao lobo que uma mudança significativa acontece.

O excelente livro **Not Now, Bernard**, de David McKee (2020), está nas listas das obras recomendadas dos três países da pesquisa. No Brasil, com o título **Agora Não, Bernardo** (McKEE, 2019), e, em Portugal, com o título **Agora Não, Tiago** (McKee, 2019). O texto verbal é econômico e preciso, organizado em uma estrutura de repetição que sublinha as inúmeras tentativas de um garoto (Bernard/Tiago/Bernardo) que nada mais deseja do que minimamente ser escutado – e não apenas "ouvido", portanto, – pelos seus pais. Já de início, o leitor acompanha os pais do menino cortando qualquer possibilidade de diálogo (os excertos aqui são da versão portuguesa): " - Olá, pai – disse o Tiago. // - Agora não, Tiago – respondeu-lhe o pai. // – Olá, mãe - disse o Tiago. // - Agora não, Tiago – respondeu-lhe a mãe." E assim segue o livro, com Tiago tentando se comunicar com os pais que sempre estão fazendo alguma coisa que, para eles, deve ser mais importante que o filho. O leitor acompanha essas atividades dos pais por meio das ilustrações. Vemos, por exemplo, a mãe organizando as coisas na cozinha, jogando água nas plantas, preparando o jantar, pintando uma parede, enquanto o pai conserta coisas com pregos ou lê um jornal, atividades em geral típicas de famílias tradicionais que preservam papéis também tradicionais.

Talvez os pais de Bernard/Tiago/Bernardo poderiam lhe dar alguma atenção, caso escutassem, dele, que há, no jardim, um monstro. Mas o anúncio deste problema, feito pelo menino, não os mobiliza de modo algum, e continuam repetindo: "Agora não, Tiago". A história prossegue mesmo após o monstro devorar Tiago e assumir o lugar do menino na casa, comendo seu jantar e assistindo à sua TV. A mãe manda Tiago (o monstro) ir dormir, ainda que o monstro afirme que é um monstro. Trata-se de uma obra que surpreende o leitor, de maneira bem-humorada, revelando o que acontece em muitos lares nos quais não há diálogo, não há comunicação, não há fala de afeto ou talvez nenhum afeto. As ilustrações, assim como o texto verbal, são econômicas, precisas, com cores fortes, contando a história em mínimos detalhes.

Gorilla, de Anthony Browne (2013), publicado pela primeira vez em 1983, é também, assim como **Not Now, Bernard** (McKEE, 2020), uma obra que retrata a solidão, o isolamento e a falta de comunicação que crianças podem vivenciar dentro da própria família. No caso específico do livro de Browne, não há nenhuma referência a uma mãe ou a qualquer outro membro familiar, havendo, portanto, somente uma garota e seu pai, o que aparentemente sublinha a solidão vivida pela menina Hannah, que adora gorilas. O pai, sempre muito ocupado, por vezes nem olha para a filha quando esta se dirige a ele. Bastante semelhante ao que acontece em **Not Now, Bernard** (McKEE, 2020), o pai apenas diz: "Not now. / I'm busy. Maybe tomorrow (Agora não. Estou ocupado. Talvez amanhã)."

As ilustrações do livro são elegantes, espirituosas, econômicas e, nelas, o leitor pode ver em detalhes, por exemplo, a expressão facial e corporal distante do pai que lê seu jor-

nal, sem mostrar interesse pela filha. Ainda assim, em seu aniversário, ela ganha do pai um gorila, o que não a deixa muito contente, uma vez que é um simples gorila de brinquedo.

Porém, no meio da noite, "something amazing happened" (alguma coisa surpreendente aconteceu): na ilustração, o gorila de brinquedo aparece enorme, vai até o quarto de Hannah e a convida para ir ao zoológico. A menina e o gorila vivem então uma grande aventura, o que a deixa extremamente feliz. No dia seguinte, o gorila torna-se novamente um brinquedo. Como mais um presente de aniversário, o pai finalmente convida a filha para um passeio no zoológico e, nas belas imagens, vemos que não somente Hannah está feliz, mas seu pai também.

MORTE

Outro tema sensível que tem aparecido significativamente em livros ilustrados nas últimas décadas é a morte. O foco central do livro **O Sopro do Leão**, de Marcos Bagno (2021), ilustrado por Simone Martins, não é exatamente a morte do avô de Léo, o menino que narra a história, mas a partida do avô constitui um fator determinante ao longo da narrativa. O modo poético como Léo narra a história destaca a perspectiva infantil a partir da qual os acontecimentos são vistos, o leitor participa das experiências que o menino vive e que, embora incompreendidas, inicialmente, marcam sua vida para sempre. O menino tem medo de água, o pai decide então ensiná-lo a nadar e lhe dá de presente uma boia. Ao visitar o avô, doente, ("eu só tinha lembrança do meu avô doente"), este decide encher a boia com seu sopro, sem saber que isso lhe causaria uma grave crise de tosse. Esse presente do avô, do seu próprio corpo, na forma do ar que sustenta a boia, representa quase uma presença física dele, junto à criança, dando-lhe força e apoio. No clube, no azul com branco da ilustração, o leitor vê a imensidão da piscina e ao mesmo tempo a tranquilidade do menino. Léo mantém a boia com ele, ainda após a morte do avô, até que um dia consegue enfrentar seu medo e libertar um pouco a dor que sente pela falta do avô, liberando o seu sopro. A "presença" simbólica do avô, mantida pela via de seu sopro guardado na boia, remete ao livro publicado no Brasil e em Portugal, **O Coração e a Garrafa**, de Oliver Jeffers (2010, 2012), também sobre a tentativa inconsciente de uma criança de lidar com o luto. No livro de Jeffers, uma menina tranca seu coração em uma garrafa para minimamente poder dar conta da dor que sente com a partida do avô. As ilustrações de **O Sopro do Leão**, em que há representação de diversidade, são feitas de intensas pinceladas que saltam aos olhos.

O belíssimo livro **Se o Mundo Inteiro Fosse Feito de Memórias**, do poeta londrino Joseph Coelho (2022), com ilustrações de Allison Colpoys, é um verdadeiro deleite, delicado e forte, ao mesmo tempo. A narrativa, relatada por uma neta que descreve suas experiências e memórias com o adorado avô, é circular, em diversos aspectos, e surpreende o leitor a cada leitura. A circularidade se dá, por exemplo, com a passagem do tempo em suas quatro estações do ano. Logo de início, as primeiras palavras que aparecem são as que anunciam a estação das flores: "É primavera. / Dou

longos passeios com o meu avô / e seguro a sua mão gigante. / - Já és crescida, não precisas de dar a mão.

// Vamos à descoberta, / de mãos dadas, / do despontar da primavera". Na fala do avô, de que a neta já é crescida, percebe-se que ele aposta e investe no amadurecimento da menina, em seu valor, contribuindo para a sua constituição como sujeito desejante, no caso, um sujeito criança que, como tal, o que mais deseja é tornar-se grande. Ao longo da narrativa, vemos o avô sempre apostando na singularidade e na importância que a criança tem, encorajando-a de diferentes modos: "O avô dá-me um lápis / com bico de arco-íris e diz: / - Escreve e desenha. / Escreve e desenha / todos os teus sonhos."

Outro elemento que compõe a circularidade do livro ocorre numa estrutura verbal que se repete a cada estação, porém, com significantes diferentes em cada uma delas, como no seguinte excerto: "Se o mundo inteiro fosse a primavera, / eu plantaria de novo os aniversários do meu avô, / para que ele jamais envelhecesse". Em todas as frases, a menina alude ao avô, até quando chega o inverno, quando ela refere as histórias contadas por ele, que ela "escutaria vezes sem conta" e "talvez assim ele ficasse bom". Com esta frase de que o avô talvez ficasse bem, ao leitor se desvela, aos poucos, o estado dele que, doente, morre, em seguida. Porém, a morte é mostrada com poesia, ainda que em meio ao sentimento de tristeza. Vemos isso na página dupla seguinte, quando, à esquerda, aparece a poltrona vazia do avô, com seus chinelos à frente dela e seu caderno de anotações amarelo. À direita, a menina e sua mãe, cabisbaixas e tristes, entram na sala como se acabassem de chegar do funeral do avô. No texto verbal, lemos: "Mas algumas histórias são silenciosas". O autor poderia ter escolhido a palavra "tristes", no lugar de "silenciosas", mas ele escolhe "silenciosas", o que destaca ainda mais a dor da morte e os diversos tipos de silêncios que a acompanham, como o silêncio de arrumar ou guardar as coisas daquele que se foi, o silêncio de não se saber o que dizer ou de não se ter o que dizer porque não há significantes que deem conta do significado da morte. O elemento "poltrona", que ora aparece com o avô, ora vazia, faz intertextualidade com outros livros sobre avós ou sobre avós que falecem, como **O Coração e a Garrafa** (JEFFERS, 2010, 2012), por exemplo.

GUERRA E REFUGIADOS

O instigante livro **Migrantes**, de Issa Watanabe (2021), aparece nas listas dos recomendados dos três países da pesquisa. É um livro de imagens, sem texto verbal, portanto. A cada página, o leitor é convidado a ler os detalhes das ilustrações, acompanhando o percurso de animais que precisam fazer uma travessia. Nesta travessia, uma personagem chama particularmente a atenção, aludindo à morte, haja vista seu rosto em forma de esqueleto. Ao longo da narrativa visual, essa personagem passa por mudanças, particularmente no que diz respeito ao que veste e ao que carrega consigo e, mais uma vez, o leitor é desafiado, em sua inteligência, a entrar na história e participar ativamente na construção dos efeitos de sentido. O fundo preto produz contrastes

importantes com as inúmeras cores que compõem as páginas e suas personagens. Como em outros livros sobre migração e refugiados, vemos um barco abarrotado de refugiados que desesperadamente se arriscam em busca de minimamente se manterem vivos.

A questão dos refugiados também é tratada no impactante **Uma Longa Viagem**, de Daniel H. Chambers e Federico Delicado (2018), que tem como base uma estrutura narrativa paralela, na qual duas histórias acontecem ao mesmo tempo: dos gansos e dos homens, ambos os grupos fugindo dos horrores da guerra e do inverno. De uma perspectiva infantil, **Barco de Histórias**, de Kyo Maclear (2021), sopra um fio de esperança na voz de uma criança que lê seu mundo ao redor com um olhar poético e lúdico, ainda que em meio ao sofrimento da fuga.

IDENTIDADE DE GÊNERO

O premiado livro **O Jaime é uma Sereia**, de Jessica Love (2020), também indicado em uma das listas de recomendados do Brasil, com o título **Julián é uma Sereia** (LOVE, 2021), aborda a questão da diversidade de gênero, mais especificamente, a história de um menino que se identifica com o universo feminino das sereias. As personagens principais (Jaime e sua avó) e também as que aparecem nas ilustrações são negras. O texto verbal é econômico, como se vê logo no início do livro: "Este menino chama-se Jaime. E esta senhora é a avó dele. / Lá atrás estão algumas sereias. // O Jaime ADORA sereias". Após esta abertura textual verbal, aparecem três páginas duplas somente com ilustrações, por meio das quais o leitor conhece um pouco a personagem Jaime, sua admiração pelo mar e seu desejo de poder se vestir como uma sereia. Vemos o verde da água, o deslizar dele nela, inúmeros tipos de animais marinhos com suas cores em grande diversidade, e ele com os cabelos longos. No metrô, com a avó, Jaime vê três mulheres aparentemente trans, vestidas de sereias. Elas acenam e ele segue com a avó, entusiasmado: " - Avó, viste as sereias? / - Vi, meu querido". // " - Avó, eu também sou uma sereia". A avó não estende o assunto. Em casa, Jaime então passa a brincar de experimentar maquiagem, roupas e acessórios que pudessem transformá-lo em uma sereia. A avó lhe dá um colar de presente, para complementar o visual de sereia. E seguem os dois para um passeio que deixa Jaime muito feliz, um lugar com muitas cores, beleza e diversidade. É particularmente significativo que a avó desempenhe a função de dar apoio ao menino, sem julgamento de valor, questionamento ou qualquer repressão. Ela apenas está lá para o neto sempre e apoiando-o no que for necessário. Nas ilustrações das guardas do livro, aparecem cinco mulheres negras adultas, sendo que uma delas parece ser a avó, simbolizando as figuras femininas que ocupam, de certo modo, um lugar especial na vida de Jaime, como referências. Um livro que com poucas palavras e belas e significativas ilustrações, permite uma série de leituras a cada vez que o lemos.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALZHEIMER

Minha Vó sem meu Vô, de Mariangela Haddad (2015), 2º lugar do Prêmio Jabuti 2016, na categoria Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil, relata o caso de uma avó cujo marido passa a ser acometido de Alzheimer. Devido a este problema, o avô troca as funções dos objetos da casa, usando, por exemplo, um vaso de plantas como um chapéu. Para evitar acidentes, a avó tem a ideia de desenhar e colar pequenas etiquetas nos objetos para que seu marido possa não confundir as funções de cada um e, assim, poderem ficar em segurança. A história é contada sem texto verbal, com exceção da palavra "leite", em uma caixa com esse produto, das letras "a" e "b", em uma das etiquetas, e das datas 1923 - 1997. As imagens são bastante econômicas, compondo somente o estritamente necessário para contar poeticamente a história do amor profundo da avó pelo avô, assim como da enorme falta que ele faz a ela.

Menino baleia, de Lulu Lima (2021), ilustrado por Natália Gregorini, relata a infância de um menino, Roger, que teria o diagnóstico do espectro autista: "Roger tem olhos de baleia. // Deve ser porque dentre dele mora uma. / Uma enorme, profunda e silenciosa... // baleia". Esta obra celebra a diversidade, com a representação, na escola de Roger, de personagens as mais diversas, com criança que estaria acima do peso, branca, negra (como a professora), ruiva, asiática ou cadeirante. O tamanho considerável do livro, feito para ser lido na horizontal e com as medidas de 28 x 21 cm, contribui para destacar a imensidão do mundo interior de Roger, grandeza que é conectada à imensidão do mar, recorrente ao longo do livro, nas palavras e nas cores provenientes de giz de cera e/ou lápis de cor, aparentemente. Os traços e cores que compõem as ilustrações lembram um pouco o quadro "O grito", de Edvard Munch, principalmente quando acontece a festa de aniversário de Roger, em sua casa, e o barulho dos amigos o perturba de um modo quase insuportável, enquanto os rostos das crianças, em meio a tons intensamente vermelhos, são quase expressionistas.

Ao longo do livro, os tons predominantes de azul e verde, por sua vez, remetem ao mar, evidentemente, bem como à intensidade do que se passa no insondável mundo interior de Roger e, particularmente, ao incômodo que lhe causa os sons em excesso. Aliás, os contrastes são importantes no livro, particularmente entre o barulho (ou sons) e o silêncio. O espectro autista é mostrado de modo sutil, sem obviedades. O leitor fica sabendo, por exemplo, que Roger tem medo de "ser capturado", enquanto seus pais têm medo de água ou, talvez, da própria dimensão interior insondável e enorme que o menino representa/é: "Roger e sua baleia eram / quase uma coisa só. // Tinham até o mesmo medo, / o de ser capturado de repente. // Ela, por uma rede de pesca. / Ele, por um abraço inesperado". Uma estratégia interessante da narradora, em 3ª pessoa, é dialogar com o leitor uma vez ou outra, como em: "Roger gosta mais de ouvir o silêncio. / Consegue escutar?".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço as limitações deste breve texto, para o qual tive de considerar as regras de sua extensão e, sendo assim, não foi possível comentar um número maior de outras obras literárias que pude ler. Estou também ciente de que faz falta não reproduzir algumas ilustrações, decisão esta que tive de tomar ao deixar mais espaço para comentar o maior número de livros possível. Porém, nesses comentários, tentei tratar das ilustrações o mais detalhada e precisamente que pude, descrevendo-as e comentando-as.

Ao longo da pesquisa, tive a oportunidade de entrar em contato com obras como as apresentadas neste texto que permitem ao leitor criança entrar em contato com temas sensíveis e difíceis de serem tratados e verbalizados. Devido ao fato de esses temas serem abordados como literatura, como narrativa, e com significativa qualidade literária e estética, por meio dessas obras, os pequenos leitores podem elaborar perguntas, dialogar e lidar com questões complicadas que compõem a experiência humana, o que contribui sobremaneira para o seu amadurecimento.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **O sopro do leão**. Ilust.: Simone Martins. Curitiba: Olho de Vidro, 2021. 48 p.

BROWNE, Anthony. **Gorilla**. London: Walker Books, 2013. 32 p.

CHAMBERS, Daniel H.; DELICADO, Federico. **Uma longa viagem**. Matosinhos: Kalandraka, 2018. 48 p.

COELHO, Joseph. **Se o Mundo Inteiro Fosse Feito de Memórias**. Ilust.: Allison Colpoys. Lisboa: Fábula, 2021. 40 p.

EVANS, J. Picturebooks as Strange, Challenging and Controversial Texts. *In*: EVANS, J. (org.) **Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses do Visual Texts**. New York: Routledge, 2015, p. 4 – 32.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; MEIBAUER, J. Cognitive Challenges of Challenging Picturebooks. *In*: OMMUNDSEN, A. M.; HAALAND, G.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (orgs.) **Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning**. New York: Routledge, 2022, p. 23 – 42.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. 40 p.

HADDAD, Mariangela. **Minha Vó sem meu Vô**. Belo Horizonte: Miguilim, 2015. 24 p.

JEFFERS, Oliver. **O Coração e a Garrafa**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010. 32 p.

JEFFERS, Oliver. **O Coração e a Garrafa**. São Paulo: Salamandra, 2012. 32 p.

LIMA, Lulu. **Menino Baleia**. Ilust.: Natália Gregorini. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021. 70 p. LOVE, Jessica. **O Jaime é uma Sereia**. Lisboa: Fábula, 2020. 40 p.

LOVE, Jessica. **Julián** é **uma Sereia**. São Paulo: Boitatá, 2021. 40 p.

MACLEAR, Kyo. **Barco de Histórias**. Ilust.: Rashin Kheiriyeh. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021. 48 p.

McKEE, David. **Not Now, Bernard**. London: Andersen Press, 2020. 32 p.

McKEE, David. **Agora Não, Bernardo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019. 32 p. McKEE, David. **Agora Não, Tiago**. Matosinhos: Kalandraka, 2019. 32 p.

NODELMAN, P., REIMER, M. **The Pleasures of Children's Literature**. Boston: Allyn and Bacon, p. 102 - 103, 2003. 313 p.

RAMPAZO, Alexandre. **Este** é **o Lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020. 64 p. WATANABE, Issa. **Migrants.** Wellington: Gecko Press, 2020. 40 p.

WATANABE, Issa. **Migrantes.** Lisboa: Orfeu Negro, 2021. 40 p.

WATANABE, Issa. **Migrantes.** Lauro de Freitas: Solisluna Design e Editora, 2021. 40 p.

BISA BIA, BISA BEL, DE ANA MARIA MACHADO – A ESCRITA FEMINISTA: NOVAS MENTALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

Hellen Batista Fernandes
Universidade Federal de Rondônia (UNIR), CAPES

Jocília Oliveira da Silva
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como finalidade analisar a obra Bisa Bia, Bisa Bel da escritora Ana Maria Machado. Através da análise, será proposta uma discussão a respeito da escrita feminista através da literatura infantil e como essa literatura tem a capacidade de formar novas mentalidades para formação da criança.

Na leitura apresentada do livro, propõe-se uma discussão a respeito da escrita feminina, da autora Ana Maria, a respeito de sua personagem principal Isabel. Durante a narrativa a protagonista apresenta um comportamento diferente do padrão que era imposto para as mulheres, características que estava se perpetuando por gerações, como no caso de sua Bisavó Bisa Bel, tenta lhe passar. Com a presença da personagem Isabel à uma quebra de padrões, segundo a escritora Showalter (1985), a literatura de autoria feminina passa por algumas fases: a fase feminina, a fase feminista e a fase fêmea. A personagem protagonista de Ana Maria apresenta traços marcantes de uma personagem que está inserida na fase feminista. Dessa forma, busca-se demonstrar o caminho traçado por Isabel a partir da fase descrita por Showalter.

Este artigo possui relevância teórica ao propor uma discussão a respeito da escrita de autoria feminina, na literatura infantil, contribuindo para o enriquecimento do tema proposto. A temática desse trabalho passou por algumas mudanças e aprimoramento durante o período de Mestrado em Estudos Literários – PPGMEL, durante 2022/2023 e abre um leque de possibilidades para novas discussões e análises.

ESCRITA-FEMINISTA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A literatura infanto-juvenil tem a importância de cativar o ser humano ainda muito jovem, para iniciar o hábito da leitura e assim ter a possibilidade de perpetuar por toda a sua vida, consolidando um hábito. Meireles corrobora esse pensamento quando diz: “A

natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva" (MEIRELES, 1994, p.128).

Através da leitura, o indivíduo pode se despertar para novos pensamentos, novas possibilidades em relação à sociedade, como afirma Coelho: "[...] vemos na Literatura Infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente" (COELHO, 2000, p. 16).

Se faz urgente, uma nova mentalidade em relação ao gênero feminino na contemporaneidade, cuja ótica feminina sempre foi ignorada pela história da literatura. Paradigmas estabelecidos precisam ser modificados e receberem novas possibilidades de substituição, os tornando igualitários e humanistas. Segundo Coelho:

> Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse "modo" é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27-28).

A experiência humana, retratada em determinado contexto e época, através da ficção, está sob um recorte de um momento da história da humanidade. Como as crianças são vistas naquele momento, que costumes eram adotados em relação a elas também são objetos de análise, fazem parte do contexto literário. E o ano de 1981 – ano de lançamento do corpus deste trabalho – era de muita significância para as mulheres, pois se tratava de um período de transição, de como a mulher era aceita na sociedade, vista majoritariamente como dona de casa e passa a ocupar diferentes profissões no mercado de trabalho.

Embora Perrot explique que as profissões que as mulheres exerciam naquela época eram de um caráter doméstico ou feminino, onde se utilizava o corpo ou a aparência. "[...] Pelo menos, era o que ocorria até os anos 1980-1990. [...]" (PERROT, 2007, p. 123).

O que não passa despercebido na literatura de Ana Maria Machado, que retrata uma mulher adulta se questionando quanto ao papel da mulher, e uma menina dividida entre uma visão antiga, o seu querer, e a tendência futura, através das figuras imaginárias/ internas da sua bisavó e da sua bisneta enquanto meninas ainda.

Sendo a bisavó responsável pela seguinte fala: "Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada" (MACHADO, 2007, p. 23). Pontuando uma visão machista, patriarcal e antifeminista.

A literatura infanto-juvenil vai atuar para que se fortaleça um pensamento feminista, onde haja a defesa da representatividade do pensamento da mulher. Meninos e meninas sendo impulsionados a compreender os estigmas de papéis de gênero. Se-

gundo Perrot, sobre o feminismo: "Em sentido muito amplo, "feminismo", "feministas" designam aqueles e aquelas que se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos" (PERROT, 2007, p. 154).

Tudo se trata de igualdade, o fato de ser possível uma autora feminina poder escrever sobre a infância de meninas nos anos 80, já é um ato revolucionário. Há dois séculos, não era possível encontrar na literatura textos sobre a infância de meninas, como explica Perrot:

> A menina é uma desconhecida. Antes do século XX, existem poucos relatos de infância de meninas. George Sand é uma exceção. Em Histoire de ma vie, ela conta longamente sua vida cotidiana, as relações com sua mãe, as brincadeiras, fala de suas bonecas, evoca as primeiras leituras, os devaneios em torno do tapete ou dos papéis de parede, contemplados durante as sestas intermináveis da infância. [...] (PERROT, 2007, p. 43)

A representatividade da menina que se questiona sobre o papel que deve desenvolver, no meio literário infanto-juvenil, torna-se uma digressão, afinal antes se priorizava mostrar uma figura feminina de dependência, que necessitava ser salva, que não era autônoma, uma peça de um todo onde o herói pudesse mostrar a sua força. Esse processo que pode ser visto na literatura contemporânea, de uma nova identidade do gênero feminino, encontrada principalmente na escrita-feminista, possui a capacidade (in)formativa igualitária, sob a preocupação de romper os valores patriarcais.

Patriarcado este, cujo um dos significados do dicionário Michaelis denota ser um "Tipo de organização social que se caracteriza pela sucessão patrilinear, pela autoridade paterna e pela subordinação das mulheres e dos filhos" (PATRIARCADO, 2023). Ou seja, quando mulheres são subjugadas pela figura masculina.

E diante desse sistema vigente, Coelho (1980) aborda quando a história surge a partir de uma situação problemática que desequilibra a vida normal dos personagens, através da obra, Isabel é marcada por essa dificuldade em se sujeitar ao que foi estabelecido para o seu gênero pelas antigas gerações e pelo sexo oposto, tornando-se, portanto, um "ponto de (des)equilíbrio".

Ainda sobre a literatura de autoria feminina, Elaine Showalter (1985) apud Zolin (2009) traz uma classificação para a literatura norte-americana escrita por mulheres, que de geração em geração pode se perceber uma mudança em determinados padrões de escrita, gerando três fases generalistas: Fase Feminina; Fase Feminista; e Fase Fêmea ou Mulher. A primeira se caracterizando por se tratar de uma "imitação e internalização dos valores e padrões vigentes"; a segunda se destacando pelo "protesto contra os valores e os padrões vigentes, defesa dos direitos e dos valores das minorias"; a terceira e última é marcada pela "autodescoberta; busca de identidade própria" (ZOLIN, 2009, p. 330).

Aplicando essa divisão na literatura brasileira, Zolin foi capaz de colocar autoras brasileiras como Maria Firmino dos Reis, Júlia Lopes de Almeida, entre outras na Fase Feminina; Clarice Lispector, Sônia Coutinho, etc. estariam na Fase Feminista; Nelida Piñon,

Lya Luft e demais, na Fase Fêmea ou Mulher. As etapas não seriam necessariamente, encerradas, mas maneiras de se organizar a escrita feminina, podendo uma mesma obra literária se enquadrar em fases diferentes, tendo em vista trechos ou personagens da mesma. Assim, Ana Maria Machado também poderia estar tanto na segunda como na terceira fase, tendo Bisa Bia, Bisa Bel como ponto de referência.

Assim, na obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado, a personagem central Bel não se encaixa no que a sua Bisa Bia estabelece para si, ou que as meninas do seu meio demonstram. Ao mesmo tempo que a protagonista está se autodescobrindo, conhecendo sua própria identidade na sociedade na qual está inserida, como menina, como mulher, como filha, como neta, como bisneta e como futuras mãe, avó, bisavó.

Showalter (1985) apud Zolin elucida que os grupos minoritários, cujo o feminino é inserido, "acabam por encontrar formas próprias de expressão em relação à sociedade dominante em que estão inseridos" (ZOLIN, 2009, p. 329). Assim, pode-se dizer que uma espécie de subcultura fora criada, sua própria tradição literária, e é em cima dela que foi possível haver a classificação por fases já supracitada.

Ana Maria Machado se destaca porque mescla na literatura infanto-juvenil, o trabalho com a nova geração de mulheres sobre o espaço que desempenham no mundo, segundo Silva, "a nossa literatura deve-se ao exercício intelectual de vários autores e autoras, como, por exemplo, Ana Maria Machado, Angela Lago, Bartolomeu Campos Queirós, Eva Furnari, Elias José, [...], dentre outros" (SILVA, 2014, p. 181). A importância dela é sabida pelos estudantes do tema.

Coelho (1980) aborda a ficção contemporânea que se caracteriza por uma linguagem híbrida da narrativa, a linguagem realista que se integra a simbólica, quando na obra, mostra duas personagens de tempos diferentes da Bel, seja do passado ou do futuro, se comunicam com ela, uma fantasia aplicada em uma discussão de temas sociais atuais, de como a mulher é vista na sociedade e o que é esperado dela. É por meio desta criação que a criança é incentivada a ter contato com temáticas presentes na sociedade, usa-se o lúdico, mas objetiva trabalhar o seu lado racional.

O DISCURSO LÚDICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

O mundo encantado de imaginação da literatura infanto-juvenil permite que com uma linguagem lúdica se conte uma história que trate de assuntos sérios e reflexivos, despertando o senso-crítico de crianças e adolescentes.

Coelho classifica as caraterísticas predominantes da literatura ao se encaixar em determinada faixa etária, como no leitor-em-processo, a partir dos 8/9 anos, quando a criança já sabe ler muito bem: "A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final" (COELHO, 2000, p. 37). Na obra de Machado, uma menina pede a fotografia da bisavó, anda com ela e a perde.

Coelho continua caracterizando: "A efabulação (concatenação dos momentos narrativos) deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim" (COELHO, 2000, p. 37). Após descobrir o mistério da fotografia, outro mistério estava estabelecido, quem falava com a personagem Bel, descobre ser sua bisneta, conhece novas alunos na escola, e no desfecho, ela tira uma conclusão de toda essa situação.

E a terceira característica se trata do humor "a graça e as situações inesperadas ou satíricas exercem grande atração nos leitores dessa fase" (COELHO, 2000, p. 37). Como todas as vezes que Bel quer fazer algo, ela encontra desculpas para isso, e para o leitor isso torna-se engraçado, como quando ela alega que a menina da fotografia queria brincar com ela, afinal, quem cala consente, ela alegou.

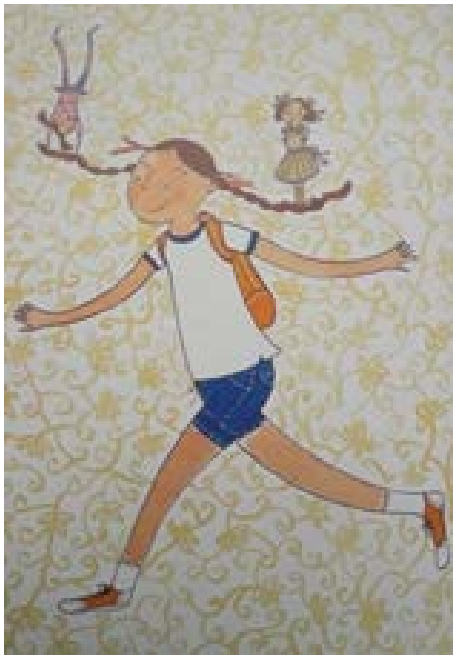
Continuando a caracterização da faixa etária discriminada por Coelho: "O realismo e o imaginário ou a fantasia também despertam grande interesse" (COELHO, 2000, p. 37). E é nesse ponto que a obra de Ana Maria Machado mais se destaca, pois a fantasia de uma fotografia falar com uma menina, e mesmo depois do objeto sumir, a voz da pessoa registrada continuar se comunicando com ela é a trama principal da obra. E além disso, é o chamariz pra atrair a atenção dos leitores, devido ao inusitado. Diante de uma situação do dia-a-dia, uma menina que vai a escola, que tem uma mãe, amigos, passar a andar com uma fotografia e obter dela um diálogo é o diferente, é o extraordinário, o que não ocorre na vida do leitor, dentro do comum encontra-se o incomum.

Coelho discute sobre qual seria a literatura infantil ideal, se realista ou fantasista:

> [...] Entretanto, é importante notar que a atração de um autor pelo registro realista do mundo à sua volta ou pelo registro fantasista resulta de sua intencionalidade criadora: ora testemunhar a realidade (o mundo, a vida real...) representando-a diretamente pelo processo mimético (pela imitação fiel), ora descobrir "o outro lado" dessa mesma realidade – o não imediatamente visível ou conhecido –, transfigurando-a pelo processo metafórico (representação figurada). Nesse caso, a matéria literária identifica-se não com a realidade concreta, mas com a realidade imaginada, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido (COELHO, 2000, p. 51-52).

A intencionalidade criadora da autora de Bisa Bia, Bisa Bel, de testemunhar a realidade, mas uma realidade imaginada, mostrando uma fantasia, o imaginário, o desconhecido, usando desses recursos para trazer uma problemática, metaforicamente, figurativamente de como as mulheres são tratadas na sociedade, e a busca pelo seu próprio eu.

Figura 1: A menina Isabel, acompanhada das figuras da bisneta e da bisavó



Fonte: Machado, 2007, p. 66.

A obra infanto-juvenil tem a importância de ser um lugar de vasão da criatividade do escritor, ao mesmo tempo que se comunica com uma nova geração, e desperta nela o desejo pela leitura, formando um cidadão leitor, que problematizará as questões e não apenas será passivo diante da coletividade.

O ENTRELAÇAR DE TEMPOS

A história é contada pela ótica da narradora personagem Isabel, uma criança alegre que nos apresenta o seu mundo de fantasias. Ao chegar da escola, a personagem se depara com sua mãe organizando algumas gavetas e Isabel fica encantada com a fotografia de sua Bisavó, Bisa Bia, que não chegou a conhecer. Ela fica tão deslumbrada em ver sua Bisa que começa a levar a fotografia para todos os lugares a apresentando para seus amigos. Conforme a narrativa se desenrola, o leitor é mergulhado em sua imaginação junto com ela, e a personagem o instiga a imaginar e vislumbrar os cenários narrados,

> Pois foi numa dessas arrumações, quando minha mãe estava dando uma geral, que eu fiquei conhecendo Bisa Bia, parecia até a história da vida do gigante, que minha tia conta. Sabe? Aquela história que diz assim: dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação da minha mãe.

> Nem ovo. […] Mas eu lembrei da história do gigante porque a gente podia contar a história de Bisa Bia assim: dentro do quarto de minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia (MACHADO, 2007, p. 7-8).

Através de sua mente imaginativa, a personagem desenvolve um relacionamento com sua bisavó, escutando e conversando com ela. O conflito de ideias começa a surgir quando sua Bisa começa a interferir nos costumes que a garotinha tinha. Cheia de personalidade, Isabel não aceita que sua vida seja moldada pelo o que a Bisa lhe diz, pois o tempo havia passado e muitos comportamentos que antes eram definidos e desempenhados por menina/menino, já deixaram de fazer sentido no século em que Isabel vive. Como a imagem de sua bisavó, representa os valores tradicionais em relação a mulher, isso faz com que as personagens sempre tenham conflitos, pois a Bia era totalmente presa a ideias que passaram para ela enquanto ela viveu, e por mais que só quisesse o bem de sua bisneta, acabava atrapalhando sua vida, como pode se observar no trecho a seguir:

> – fui eu, sim, minha querida, com a melhor das intenções. Eu não podia imaginar que fosse acontecer uma coisa dessas. No meu tempo... Aí estourei: – não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia é tudo diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida. Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu? Só que tinha ficado tão furiosa, de verdade que nem lembrei que toda conversa com Bisa Bia tinha que ser muda, conversa só falada para dentro, que era para ninguém mais ouvir. Se não, iam pensar que eu tinha ficado maluca. Como eu tinha esquecido disso, estava aos berros no banheiro, gritando: – Eu sou eu! Eu sou eu! [...] Dona Sônia, sempre tão carinhosa. Num instante veio me acudir [...] Coitadinha, deve estar delirando (MACHADO, 2007, p. 52-53).

Dessa forma, na citação anterior, sua bisavó queria fazer com que o menino que Isabel gostava fosse um cavalheiro com a personagem, e a intenção era que ela fizesse uma cena, que desencadearia uma atitude assim do garoto, mas não foi isso o que aconteceu. Assim, através do episódio envolvendo Isabel é possível notar que não apenas a forma de se comportar da mulher mudou, ao demonstrar interesse por um homem, mas também a forma de se relacionar. O homem já não é mais o centro da vida de uma mulher e ela não está sempre presa na ideia de que precisa se preparar para o casamento, mas ela se torna mais independente e centrada em si mesma, "– não finge nada. Se ele não gosta de você do jeito que você é, só pode ser porque ele é um bobo e não merece que goste dele, fica firme" (MACHADO, 2007, p. 44). Sendo assim, a ideia de que a mulher tem que ser doce e passar uma imagem de sensível e fraca deixa de ser relevante, e

a através de sua personagem, a escritora Ana Maria contesta essa versão que por muito tempo fora atribuído a atitudes fundamentais da mulher/menina,

> – Puxa, Bel , você é a menina mais corajosa que eu já conheci! [...] – E você sobe em árvore feito um menino. Só ouvi a voz de Bisa Bia: – Viu só? Ele acha que você é parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumadas penteada que está esperando quieta na calçada... finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você... (MACHADO, 2007, p. 43).

O universo ficcional criado por Ana Maria tem como personagens crianças que frequentam escola. Por meio da literatura infantil, ela trabalha com ideias que por muito tempo se perpetuaram por gerações, e usa personagens infantis para atingir o seu público e para contestar essas versões. Por muito tempo fora negado a mulher a escrita, e tiverem sendo atribuídas a elas características que o homem como escritor lhes atribuía. Com os estudos feministas e as suas reivindicações, a mulher passa também a escrever e deixa de ser apenas leitora, buscando ter voz ativa na produção da literatura. Posto isto, partindo do estudo da narrativa de autoria feminina, segundo explica Zolin,

> No caso das mulheres escritoras, elas teriam construído uma espécie de subcultura dentro dos limites da sociedade regulada pela ideologia patriarcal. Noutras palavras, elas construíram sua tradição literária (que não é absolutamente inata ao sexo biológico) a partir das relações, ainda em desenvolvimento, travadas com a sociedade maior em que se inserem, O objetivo de Showalter (1985), nesse sentido, é investigar as maneiras pelas quais a autoconsciência da mulher traduziu-se na literatura por ela produzida num tempo e espaço determinados e como ela se desenvolveu. No entender da ensaísta [...] percorrem três grandes fases: a de imitação e de internalização dos padrões dominantes; a fase de protesto contra tais padrões e valores; e a fase de autodescoberta, marcada pela busca da identidade própria (ZOLIN, 2009, p. 329-330).

O comportamento de Isabel, como se percebe nos fragmentos citados anteriormente, afronta diretamente os conselhos de sua bisavó. Com isso, está posto o entrelaçar das duas personagens criadas por Ana Maria Machado que evidencia as mudanças significativas a respeito da figura feminina nas narrativas, e a transformação no papel desempenhado por elas. O livro Bisa Bia, Bisa Bel demonstra ter as características da fase feminista, pois durante a narrativa, a personagem Isabel não se submete aos conselhos de sua bisavó. Na escrita de Ana Maria, ela usa Isabel para criticar o comportamento marcado pela influência de uma sociedade patriarcal.

Apesar de Isabel não ceder a influência de sua Bisavó, a convivência com ela traz conhecimento para a personagem, que aprende mais sobre si mesma e sobre a vida. Há uma

troca de experiências entre elas, e por fim, a neta da personagem Isabel, Bisa Bel também entra na narrativa. Assim, a escritora discute o passado, o presente e o futuro através de suas personagens, uma simbologia das mudanças na representação da mulher na sociedade em diferentes momentos na literatura. Segundo Zolin,

> Se, no âmbito de nossas pesquisas, nós educadores temos trabalhado no sentido de desenvolver enfoques multiculturais no estudo da literatura, no âmbito do ensino tendemos a nos manter no "topo da pirâmide", rendendo tributo aos discursos dos "mestres", perpetuando o cânone literário, constituído pelo homem ocidental, heterossexual, branco e de classe média-alta; e, nesse sentido, contribuindo com a exclusão ou o silenciamento das vozes Outras. Apesar de sermos tão críticos quando nos investimos do papel do pesquisador, não nos damos conta da influência do professor na criação e perpetuação de cânones, nos tipos de experiências que devem ou não ser preservadas e quais os segmentos da humanidade que merecem valor histórico (ZOLIN, 2009, p. 240).

Com isso, segundo a escritora, foi só no final do século XX, que os estudos de literatura de autoria feminina começaram a ter maior relevância e o reconhecimento no âmbito da pesquisa literária, mas é necessário que seja levado em consideração que por muito tempo se perpetuou o cânone, marcado pela escrita masculina, e ainda é preciso que se tenha avanço para que essa nova literatura seja conhecida. Assim, em uma atitude de não guardar esse conhecimento apenas para a academia, mas levar para sala de aula "numa atitude de renovação e não de perpetuação de ideologias hegemônicas, como a patriarcal" (ZOLIN, 2009, p. 335). Dessa forma, e a partir dessa atitude "promover a visibilidade da mulher como produtora de um discurso que se quer novo, um discurso dissonante em relação àquele arraigado milenarmente na consciência e no inconsciente coletivos, inserindo-a na historiografia literária" (ZOLIN, 2009, p.328). E, o quanto antes a criança estiver em contato com uma literatura que não se molde aos padrões estabelecidos pela sociedade passada, mais contribuirá para uma nova mentalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho, pode-se observar e compreender como a literatura infanto-juvenil pode beneficiar o desenvolvimento do ser humano ainda jovem, e o quanto antes esse hábito for estabelecido contribuirá para a construção do caráter da criança, ao conseguirem compreender suas próprias emoções. Assim, observa-se também como a escrita de autoria feminina pode ser benéfica para romper com as amarras de valores patriarcais que se perpetuaram e ainda faz presença no século XXI. Ana Maria Machado, por meio de uma personagem criança, aborda um assunto relevante e questiona os padrões de comportamentos que fora por muito tempo utilizados para prender e moldar as mulheres. Dessa forma, reitera-se que, a literatura infanto-juvenil é necessária para despertar o senso crítico da criança, e assim é possível que se construa novas mentalidade.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão linguística. São Paulo: Quiron, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bel, Bisa Bia**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2007. MEIRELES, Cecilia. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PATRIARCADO. In: **Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Nyoz5>. Acesso em: 30 nov. 2023. PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Joseane Maia Santos. Lúcia Pimentel Góes e a literatura infantil e juvenil brasileira. In: COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana.

(org.). **Tecendo Literatura** [recurso eletrônico]: entre vozes e olhares. São Paulo: FFLCH-USP, 2014. p. 179-193.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 329-335.

BRANCA DE NEVE SERIA CENSURADA NO SÉCULO XXI ? – REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS POLÊMICOS NO CONTO DOS GRIMM, NO FILME DE DISNEY E NAS TELAS DE PAULA REGO[1]

Goimar Dantas de Souza[2]
Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – A JORNADA INTERARTES DE BRANCA DE NEVE ATRAVÉS DOS SÉCULOS

Este artigo tem por objetivo analisar os temas polêmicos presentes no conto *Branca de Neve*, recolhido por Jacob e Wilhelm Grimm e publicado na obra *Kinder-Und Hausmärchen* (1812), bem como na sua adaptação por Walt Disney (*Branca de Neve e os Sete Anões*, Hand, 1937) e, por fim, na série intitulada *Branca de Neve* (1995) –, realizada pela pintora portuguesa Paula Rego (1935-2022). Ao analisar esses trabalhos sob seus vieses controversos, cremos ser possível entender que, caso viessem à luz na atualidade, poderiam sofrer censuras por parte de agentes sociais os mais diversos.

Dentre as obras fundamentais para esse percurso investigativo, estão: *Contos de fadas* (2013) e *The Classic Fairy Tale* (2017), de Maria Tatar; *Irresistible Fairy Tale* (2012), de Jack Zipes; *Paula Rego – Contos tradicionais e contos de fadas* (2018), catálogo assinado por Catarina Alfaro, Leonor Oliveira e Sara Graça da Silva; e, por fim, o estudo *Paula Rego* (2006), de John McEwen.

A história de Branca de Neve se moveu pela oralidade, circulou entre camponeses, foi corporificada pelo registro escrito na obra dos Irmãos Grimm e acolhida por estéticas derivadas de criações muito engenhosas, em códigos e suportes diversos, que engendram especificidades de diferentes artes, propiciando transposições intersemióticas muito criativas, como é o caso da adaptação feita por Walt Disney e da série da pintora Paula Rego.

Tais obras, seguramente, estão impregnadas por aspectos relacionados ao modo como cada sociedade e cultura, próprias de cada contexto histórico, lidavam tanto com questões relativas ao feminino quanto com os costumes, crenças e comportamentos dos respectivos períodos nos quais esses trabalhos vieram à luz.

---

1 Este artigo contém trechos que compõem a pesquisa de nossa tese de doutorado, em andamento, e cujo título provisório é *Branca de Neve sob investigação – O fascínio e os reflexos da princesa do conto dos Grimm no filme de Disney e na pintura de Paula Rego*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Zilda da Cunha.

2 Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (FFLCH-USP-CNPQ). Saiba mais em www.goimardantas.com.br

Nossa convicção de que os temas polêmicos que compõem esses trabalhos poderiam inviabilizar seu trânsito, tanto no mercado editorial quanto nos registros das artes visuais, se deve, de um lado, ao retrocesso político e cultural que se observa em diversas partes do mundo, pautado, por vezes, pelo extremismo de governos conservadores – caso do Brasil de 2019 a 2022 –, calcados em discursos de ódio, negacionismo científico, disseminação de notícias falsas, desinformação, repressão da liberdade e diversidade sexual e de gênero; de outro, pelo crescente revisionismo que vem sendo proposto por parcelas significativas do público, que questiona comportamentos e ideias presentes em narrativas (orais, literárias ou visuais) surgidas no passado – às vezes nem tão distante.

Esta investigação, confrontando as versões literária, cinematográfica e pictórica de *Branca de Neve,* até onde sabemos, inédita, poderá preencher uma lacuna de pesquisa capaz de traçar um caminho sobre a potência dessa história que consegue fascinar criadores, público e crítica em suportes e perspectivas variadas, unindo literatura, cinema e pintura, três olhares que promovem encontros, reverências, embates e, sobretudo, evidências de que essas obras têm muito de sua essência caracterizada por temas ditos polêmicos e/ou fraturantes, como são chamadas as temáticas alicerçadas em assuntos considerados tabus dentro da literatura para a infância, pois vistos como complexos até mesmo em abordagens para o público adulto, tais como: morte, luto, violência, novas configurações familiares, *bulliyng*, guerras, dentre outros.

BRANCA DE NEVE NA BERLINDA – CENSURA, CONSERVADORISMO E REVISIONISMO

No caso específico do Brasil, a censura se acentuou sobremaneira nos últimos anos, resvalando, também, nas obras de Literatura Infantil e Juvenil, o que entendemos ser um reflexo de uma sociedade, em parte, cada vez mais conservadora — pouco afeita à leitura literária — que consome e propaga *fake news,* divulgadas com a rapidez característica das redes sociais. Muitos representantes dessa vertente conservadora ganharam expressão e até mesmo cargos públicos nos quatro anos do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Como resultado, nesse período, presenciamos - dentre outros problemas que já vinham atingindo o mercado editorial desde o governo de Michel Temer (2016-2019) - cortes de verbas para pesquisas e universidades e criação de programas de leitura sem respaldo de especialistas.

Em texto assinado pelo escritor e doutor em Letras pela PUC-Rio Henrique Rodrigues, publicado no portal *Publishnews*, temos exemplos de autores como José Mauro Brant, Leo Cunha, Ricardo Azevedo e Kiusam de Oliveira, que tiveram seus livros envolvidos em casos de censura por diferentes motivos: desde o tema de suas histórias até o uso de termos considerados inapropriados pelos educadores e/ou pais. Um dos casos de maior repercussão, no entanto, foi o de Ana Maria Machado, ven-

cedora do Prêmio Hans Christian Andersen. Em seu livro *O menino que espiava pra dentro* (1983), a escritora foi acusada de incitar o suicídio em passagem do texto que faz alusão a um pedaço de maçã que conduziria o personagem a um sono profundo e ao mundo da imaginação – em intertextualidade com os contos de fadas clássicos *Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*.

> O que todos esses casos têm em comum é a origem da censura, provocada por um pensamento restrito e, ao que parece, pouca ou nenhuma familiaridade com quaisquer práticas leitoras de alguns pais, professores e outras pessoas, cuja opinião encontra eco no governo ou em escolas e instituições. Ou seja, indivíduos que não conseguem estabelecer uma relação mínima com o universo simbólico da palavra escrita determinam o que pode e o que não pode fazer parte da formação cultural de várias outras pessoas (...).[3]

Outro caso emblemático registrado nos últimos anos, dessa vez por iniciativa do governo Bolsonaro, foi o da coleção *Conta pra Mim*, fundamentada na reescrita de contos de fadas: "Era uma vez a coleção de quarenta livros *Conta Pra Mim*, carro-chefe do programa de alfabetização voltado para 'todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica'", afirmava o texto oficial do Ministério da Educação (MEC). O jornalista Rubens Valente se encarregou de exemplificar o imbróglio:

> João e Maria não foram abandonados na floresta pela sua mãe, pelo contrário, foi ela quem ensinou o truque para eles não se perderem (...). O flautista de Hamelin não hipnotizou criança nenhuma para se vingar, ele foi remunerado após expulsar os ratos e celebrou o feito com um jantar na vila. Rapunzel não engravidou do príncipe nem deu à luz duas crianças na floresta[4].

Em uma sociedade composta por um contingente considerável de pessoas que aceitam e, mais do que isso, aplaudem tais iniciativas, cremos que seria difícil a assimilação de uma trama como a de *Branca de Neve*, edificada em torno de conflitos entre a madrasta e a enteada, tentativas sucessivas de assassinato, aparições de bruxas e menções a canibalismo – caso da versão literária, na qual a madrasta pede ao caçador que lhe traga o fígado e os pulmões da princesa, os quais deseja comer na salmoura. Vale lembrar que esse conto traz a marca da autocensura desde a sua primeira publicação, em 1812, na medida em que, no manuscrito dos Grimm, datado de 1810, as protagonistas eram mãe e filha, mas, no intuito de suavizar a narrativa e deixá-la mais digerível aos leitores, os Grimm alteraram os papéis familiares para madrasta e enteada.

3 Henrique Rodrigues: A liberdade literária contra a ditadura da seriedade. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2019/04/15/a-liberdade-literaria-contra-a-ditadura-da-seriedade, acesso em: 28 nov. 2023.

4 Rubens Valente. Conta outra. Disponível em: https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra, acesso em: 28 nov. 2023.

No que se refere à adaptação de Disney, uma das cenas mais questionadas da atualidade é a do beijo na boca ao final do filme, o qual ocorre sem o consentimento da princesa. O gesto seria totalmente descabido quando temos em mente os novos padrões da etiqueta romântica. Um beijo que, vale ressaltar, Disney o tomou de empréstimo do conto *A Bela Adormecida*, uma vez que não existe na versão literária de *Branca de Neve*.

Outro ponto visto como problemático é o comportamento passivo e subserviente da princesa, que, mesmo psicologicamente abalada, chega à casa dos anões e, por vontade própria, se põe a faxinar o local enquanto entoa canções. Já no conto, são os anões que impõem a arrumação da casa como condição para abrigar a princesa. Mais um exemplo – dessa vez presente tanto no conto quanto no filme – que causa desconforto quando analisado sob um prisma contemporâneo: o corpo da princesa dentro do caixão é objetificado, se prestando, em última instância, à satisfação dos desejos do príncipe, fascinado pela beleza da jovem estática dentro de um esquife de vidro, quase uma moldura com seu nome escrito em letras douradas – em algumas versões do conto, segundo Tatar, o ataúde é "incrustado de pedras preciosas" (TATAR, 2013, p. 94). No conto, ao vê-la, o soberano implora aos anões para que possa levá-la para o seu castelo.

A pesquisadora Maria Tatar nos oferece uma gama abrangente dos elementos dessa adaptação que cooptou o imaginário coletivo de maneira tão bem-sucedida, a ponto de nos esquecermos de que toda a violência da história já estava mais do que estabelecida desde a tradição oral:

> O filme domina de tal forma a paisagem dos contos de fadas que é fácil esquecer as muitas versões que animaram a narração de histórias em tempos passados e ainda circulam em nossos próprios dias (...). Canibalismo e necrofilia, abandono infantil e rivalidade sexual, beleza e monstruosidade: estas são as constantes nas variações caleidoscópicas das histórias da Branca de Neve. (TATAR, 2017, p. 114, Tradução Nossa).

Nossa protagonista arrebata a audiência justamente por sua complexidade, que a faz muito mais forte do que aparenta. Não fosse isso, não teria sobrevivido na floresta aterrorizante após ter escapado do caçador. Mesmo abalada, empreende sua fuga enfrentando seu pavor das árvores amedrontadoras e do caminho desconhecido para, finalmente, chegar à casa dos anões. Ao contrário da madrasta, Branca de Neve não se vitimiza, embora as circunstâncias desafiadoras de seu destino a tornem uma vítima dela própria, por conta de sua extrema beleza.

No conto e no filme, há menções a assassinato e canibalismo, além de poções, venenos e encantamentos sobrenaturais que remetem às acusações sofridas pelas mulheres mortas nas fogueiras devido a caça às bruxas. Em *A feitiçaria na Europa Moderna* (1987), Laura de Mello e Souza nos auxilia a traçar paralelos interessantes entre a história de Branca de Neve e o contexto do período em que essa narrativa circulava na tradição oral. No geral, mulheres idosas, solitárias, conhecedoras das plantas, ervas e outros elementos

da natureza eram, não raro, taxadas de bruxas: "Como se vê, os cuidados com que os Sete Anões cercavam Branca de Neve, proibindo-a de falar com velhas ou delas aceitar frutas, se ancorava em tradição corrente na Europa pré-industrial" (SOUZA, 1987, p. 16).

O tom macabro de algumas passagens do conto foi amenizado na versão cinematográfica. Conforme já mencionado, ao passo que a rainha má de Disney pede ao caçador que mate a princesa e lhe traga o coração da menina como prova de que foi morta, na narrativa literária dos Grimm, a rainha exige do homem o pulmão e o fígado da garota, que lhe serviriam de repasto. A morte da vilã também ganha um viés mais brando na película: no conto, ela é obrigada a dançar até a morte usando sapatos de ferro em brasa. No filme, tal final foi descartado. A rainha cai de um penhasco em meio à tempestade, transferindo a "responsabilidade" de sua morte para a natureza.

Disney foi, no geral, bastante inventivo em sua adaptação: no conto, os anões sequer têm nome ou comportamentos que os distingam. Já no filme, todos têm sua personalidade bem-marcada. Zangado, por exemplo, chega a ser misógino, o que fica explícito no seu discurso tão logo os mineiros regressam do trabalho e deparam com a princesa dormindo. Após ouvir os elogios dos amigos, que comparam Branca de Neve a um anjo, Zangado rebate: "Anjo, hein? Ela é uma mulher... e todas as mulheres são falsas! Cheias de sortilégio" (Hand, 1937).

IMAGINAÇÃO SUBVERSIVA: SÉRIE *BRANCA DE NEVE*, DE PAULA REGO, EXPLORA SEXUALIDADE E CONFLITOS DO UNIVERSO FEMININO

Nascida em 1935, em Lisboa, Portugal, então sob a Ditadura Salazarista (1933-1974) – uma das mais extensas do século 20 –, a artista Paula Rego fez parte de uma geração impactada pelos filmes de Walt Disney, que, dois anos após o nascimento da pintora, estrearia, com enorme sucesso, *Branca de Neve e os Sete Anões* (Hand, 1937), clássico que impressionou a futura artista plástica sob inúmeros aspectos.

Embora sua obra não seja voltada ao público infantil, escolhemos uma série que dialoga com o universo dos contos de fadas, se inspira no filme de Disney e o transcende em muitos aspectos, na medida em que explora as sombras da natureza humana, o medo, o terror, o erotismo, a angústia, a violência, o abuso e o assédio moral dos conflitos madrasta/enteada de forma bastante explícita, com a originalidade e a ousadia típicas que compõem a obra da artista lusitana. Uma série potente e perturbadora, que, por isso mesmo, dificilmente passaria pelo crivo do público conservador que, deduzimos, jamais esperaria deparar com tais telas/temas em uma série cujo título remete a uma história infantil – a despeito dos temas polêmicos também já estarem postos no conto e no filme, conforme já mencionamos.

A influência dos contos de fadas e dos contos portugueses para crianças se mescla, nos trabalhos da artista, às marcas evidentes de suas raízes portuguesas e de seu olhar questionador para as estruturas patriarcais, as relações de poder, o conservadorismo e o

autoritarismo que culminaram com a ditadura de Salazar em Portugal. Assim, o viés político de seu trabalho é outro fator que nos parece decisivo para a censura que certamente poderia enfrentar nesses últimos anos marcados pelo recrudescimento de partidos e de governos autoritários, pouco afeitos à liberdade de expressão.

A junção das várias pesquisas de Paula sobre o universo de ilustrações dos contos de fadas, bem como sua obsessão por diversos filmes de Disney, lhe renderam grande repertório imagético para sua produção. Seus quadros possuem, muitas vezes, dimensões grandiosas, numa imponência que remete à tela de cinema. As mulheres, com suas dores, sofrimentos, angústias e as variadas violências que enfrentam ao longo da vida, compõem o maior objeto de investigação da artista.

Muitas escritoras e poetas conseguiram o mesmo feito, mas é provável que nenhuma outra artista tenha explorado essa perspectiva com a mesma intensidade de Paula (MCEWEN, 2006, p.17). Em seu estudo, John McEwen chega a comparar o trabalho da artista com o da escritora e pesquisadora Angela Carter. Para isso, traz, em nota, um trecho do obituário de Carter, assinado por Marina Warner:

> "(...) através de seus enredos ousados e vertiginosos, suas imagens precisas, mas selvagens, sua galeria de maravilhosas garotas más, bestas, trapaceiros e outras criaturas, ela faz com que os leitores prendam a respiração enquanto um clima de otimismo heroico se firma contra as probabilidades".[5]

Já no catálogo *Paula Rego – Contos tradicionais e contos de fadas*, fruto da exposição homônima, realizada de 8 de maio a 30 de setembro de 2018, no museu Casa de Histórias Paula Rego, em Cascais, Portugal – ocupando oito salas e contando com cerca de uma centena de obras entre gravuras, pinturas e desenhos –, a pintora parece corroborar a comparação feita por McEwen: "Todas as meninas bem-comportadas adoravam ler sobre as meninas marotas. E más. Esse era o meu mundo" (ALFARO; OLIVEIRA; SILVA; 2018, p.59).

Paula pensa, organiza, esboça, ensaia, dirige seus temas, cenários e modelos como um diretor munido de uma câmera precisa e obediente, capaz de captar as emoções de seus "atores" em planos os mais diversos. A pintora, sempre direta, confirmava sua veia cinematográfica: "Eu seleciono. Planejo as coisas como um diretor de cinema" (Tradução Nossa).[6]

BREVE ANÁLISE DAS TELAS DA SÉRIE BRANCA DE NEVE (1995) DE PAULA REGO

1. *Branca de Neve engole a maçã envenenada*, 1995. (Pastel sobre papel, 170 x 150 cm).
2. *Branca de Neve e a madrasta*, 1995. (Pastel sobre papel montado em alumínio, 177,8 x 149,8 cm).

5 McEWEN, John. Paula Rego. London: Phaidon Press Limited, 2006, p. 303.

6 6 Ibid., p. 188.

3. *Branca de Neve brincando com o troféu do pai*, 1995. (Pastel sobre papel, 170 x 150 cm).
4. *Branca de Neve no cavalo do príncipe*, 1995. (Pastel sobre papel montado em alumínio, 160 x 120 cm).

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Envenenamento, angústia, assassinato, abuso, assédio, erotismo, raiva, ciúmes e vingança são alguns dos temas que podem ser observados quando nos debruçamos sobre as telas da série *Branca de Neve* e, em uma investigação mais detida, pesquisando entrevistas da autora sobre as temáticas e motivos que expôs nessas obras, deparamos com a quantidade de temas ditos polêmicos que permeiam o universo desses trabalhos: "Foi a coisa mais desagradável que pude pensar em fazer sobre mães e filhas (...) é muito tensa" (Tradução nossa)[7], revelou Paula sobre *Branca de Neve e a madrasta* (1995), que traz a imagem da madrasta ajudando a enteada a colocar uma calcinha.

7 Iain Gale, "The secret life of Snow White". The Independent, Londres, 30 de janeiro, 1996. Disponível em: https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/the-secret-life-of-snow-white-1326523.html. Acesso em: 14 jan. 2023.

Em todos os quadros da série, a princesa teve como modelo Lila Nunes, assistente pessoal da pintora, e que posou para a artista em boa parte de suas obras. Nas telas predomina uma paleta de tons terrosos saturados que contribuem para que o espectador imagine as texturas, tanto das figuras centrais quanto dos objetos – características que emprestam às pinturas uma atmosfera quase palpável. Há, ainda, forte registro da gestualidade da mulher em agonia, constrangida ou em êxtase.

Assim como nas telas do pintor neofigurativista Lucien Freud, com quem Paula estudou na Slade School of Fine Art, em Londres, em 1952, podemos notar a capacidade da pintora de transmitir ao espectador uma sensação de incômodo, adentrando as facetas ocultas das figuras retratadas.

Em três telas, identificamos o figurino típico de Branca de Neve no filme de Disney, que serviu de inspiração à pintora e, assim, somos como que convidados a imaginar essa figura mítica da princesa de Disney exposta a universos inéditos. Diferentemente do que imaginamos no conto e do que vemos no filme, nas telas deparamos com cenários contemporâneos, identificados por estofados, edredons, poltronas e tapetes, além do vestuário moderno da madrasta (Figuras 2 e 3). Chama atenção, ainda, o físico masculinizado das protagonistas, mulheres maduras com fisionomias que aludem às trabalhadoras rurais portuguesas – cujo típico físico é uma constante na obra da artista. Um físico desassociado, portanto, do perfil delicado da princesa das versões literária e cinematográfica. Nos quadros, vemos a ausência de perspectiva de salvação; a inexistência de anões preocupados e acolhedores, do príncipe e do cenário bucólico repleto de plantas e animais da floresta, tão presentes na versão fílmica.

As telas da série de Paula explicitam o desassossego ante a morte que se aproxima, o radicalismo de um desfecho privado de final feliz (Figura 1); o assédio moral de uma madrasta que invade a intimidade de sua enteada em uma cena que se traveste de auxílio e de cuidado, mas que, ao fim, é carregada de humilhação e abuso de poder (Figura 2); relações conflituosas pautadas por ciúme, perversidade e desprezo (Figura 3); e no êxtase erótico solitário, pungente e provocador da tela *Branca de Neve no cavalo do príncipe* (Figura 4).

Paula desconstrói, desarticula, fragmenta, transforma o que conhecemos. Promove uma fissura entre observador e observado. Dá a uma história clássica um aspecto incômodo e inquietante. O espectador é jogado para longe de sua zona de conforto e instigado a enveredar por um ambiente desconhecido. A artista cria, assim, uma nova maneira de representar uma personagem icônica. Entram em cena o patético, o sombrio e o trágico nesse novo universo circunscrito nos quadros. Paula Rego reinterpreta narrativas clássicas à luz de seus desejos e, em toda a sua trajetória, parecia seguir à risca a cartilha de Horácio: "Os pintores e os poetas sempre tiveram a possibilidade de ousar tudo o que quisessem" (HORÁCIO *apud* LINCHENSTEIN, 2022, p. 35).

Como é comum em seu trabalho, a pintora expõe o que temos de mais infame e terrível. Em um primeiro momento, tais imagens podem causar nos espectadores certa desorientação e, por vezes, repulsa. Na sequência, comumente vão-se assentando em nossas percepções, pro-

movendo reflexão, estímulo à capacidade crítica, à revisitação e à reavaliação de memórias, dogmas e padrões. Sua arte é, assim, um convite ao confronto, à ruptura e ao renascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, vimos que a versão literária de Branca de Neve e suas adaptações para o cinema e para a pintura, incluem temas como violência psicológica, tentativas de assassinato, menções a bruxarias, poções, envenenamento, canibalismo, assédio, erotismo, conflitos familiares, vingança e vaidade.

Inferimos, assim, que, se tais trabalhos viessem à tona na atualidade, o conto *Branca de Neve* possivelmente não passaria pelo crivo dos departamentos editoriais; da mesma forma, o filme *Branca de Neve e os Sete Anões* teria outra configuração, caso fosse levado às telas na contemporaneidade; por fim, a série de Paula Rego, com sua abordagem tão original quanto ousada e provocadora, encontraria igual rejeição pelos setores mais conservadores da sociedade.

Como consequência da censura, do conservadorismo e do revisionismo que imperam nas esferas educacionais e culturais, tememos, em breve, o predomínio de livros, filmes, séries e tantas outras incursões artísticas alicerçadas no politicamente correto, e, consequentemente, na ausência de tramas que ocasionem experiências ricas em sua complexidade. Ao evitar temas considerados "espinhosos", que muitas vezes priorizam narrativas literariamente questionáveis, abrimos precedentes à manutenção de práticas como, por exemplo, racismo, patriarcalismo e heteronormatividade, promovendo o retrocesso de conquistas obtidas a duras penas. O que deveria ocorrer é justamente o contrário: o acesso, por meio da literatura, ao aprofundamento de reflexões, debates e discussões de temas urgentes e necessários, também, ao público infantil e juvenil.

Nesse contexto, depreendemos que a história de Branca de Neve precisa seguir acessível, pois, em pleno século XXI, ainda pode nos ensinar muito, uma vez que segue inspirando criações e renovações em diferentes linguagens, graças a artistas de épocas e estilos tão híbridos quanto criativos. Sua influência inquestionável rende obras de grande valor estético e força poética, possibilitando reflexões pertinentes sobre questões complexas e universais que, tal qual a história da princesa de pele branca como a neve, sobrevivem ao tempo, impactando e se impregnando, de forma indelével, à vida dos leitores, ouvintes e espectadores.

REFERÊNCIAS

ALFARO, Catarina; OLIVEIRA, Leonor. **Paula Rego – Contos tradicionais e contos de fadas**. Cascais: Fundação D. Luís I – Casa das Histórias Paula Rego, 2018.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES (Snow White and the Seven Dwarfs). Direção: David Hand, William Cottrel, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce e Ben Sharpsteen. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1937. 83 min, cor.

GALE, Iain "The secret life of Snow White". *The Independent*, Londres, 30 de janeiro, 1996. Disponível em: https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/the-secret-life-of--snow-white-1326523. html. Acesso em: 30 Dez. 2023.

LICHTENSTEIN, Jacqueline. **A pintura – Textos essenciais - Vol. 08: Descrição e Interpretação**. Coord. de Tradução: Magnólia Costa. São Paulo: Editora 34, 2006.

MCEWEN, John. *Paula Rego*. Phaidon: London, 2006.

REGO, Paula. https://casadashistoriaspaularego.com/pt/. Acesso: 6 mar. 2022. RODRIGUES, Henrique. *A liberdade literária contra a ditadura da seriedade*. Disponível em: **https://www.publishnews.com.br/materias/2019/04/15/a-liberdade-literaria-contra-a--dit adura-da-seriedade.** Acesso em: 30 Dez. 2023.

SOUZA, Laura de Mello e. **A feitiçaria na Europa Moderna**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

TATAR, Maria. **Contos de fadas – Edição comentada e ilustrada**. Edição, introdução e notas: Maria Tatar. Trad. Maria Luzia X. de A. Borges. 2 ed. com. e il. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **The Classic Fairy Tales – Texts, criticism (Second Edition)**. W. W. Norton & Company, Inc. New York, London, 2017.

VALENTE, Rubens. *Conta outra*. Disponível em: **https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra**. Acesso em: 30 Dez. 2023.

ZIPES, Jack. **The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre**. Princeton: Princeton University Press, 2012.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL - UMA DISCUSSÃO SOBRE REPRESENTATIVIDADE[1]

Me. Aline Loures Quintão Lacerda
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

Dra. Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta resultados de uma revisão de literatura que busca em produções acadêmicas a articulação entre o campo da literatura infantil e a criança com deficiência. A revisão apresentada é parte de um trabalho de doutorado em desenvolvimento com objetivos de investigação sobre a representatividade das crianças com deficiência, sua visibilidade e protagonismo em livros de literatura infantil, dirigidos a crianças de 4 a 8 anos. O trabalho tem como ponto de partida a importância conferida à literatura infantil nos primeiros anos de desenvolvimento da criança em processos educacionais na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e busca, na apreensão e análise desse material, com base na perspectiva histórico-cultural (Vigotski,2021; Daianez, Smolka, 2014; Leontiev, 2004) e na teoria da enunciação (Volochinov /Círculo de Bakhtin, 2021), explicitar modos diversos de relação da literatura dirigida às crianças com a criança com deficiência e discutir suas contribuições à transformação dos modos de significação social dessa população.

Teve como aporte a Revisão Sistemática de Literatura- RSL um tipo de pesquisa que tem como fonte de dados a literatura de um tema específico (Sampaio e Mancini, 2007). Permite descrever de forma sistemática o método de seleção e organização do material, propor comparação de visões, podendo reafirmar a eficácia de intervenções e ações e nortear estudos futuros. Tem como principal característica a proposição de uma hipótese ou questão norteadora, uma vez que todo o trabalho de sistematização, adoção de métodos transparentes e análises de dados tem como finalidade responder a uma demanda (Moraes, 2018) e, com esse objetivo, são organizadas de acordo com os seguintes passos:

1 O presente trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo intitulada: "Representatividade de crianças com deficiência na literatura infantil" orientada pela Prof.ª Dr. ª Maria de Fátima Carvalho.

> 1- Definição de uma pergunta norteadora; 2-bases de dados consultados; 3- filtros utilizados; 4- critérios de inclusão exclusão; 5- quantidades de estudos encontrados; 6- formas de organização dos dados; 7- tipo de análise; 8- discussão dos dados; 9- conclusão (MORAES, 2018, p.3).

Dessa perspectiva, buscando contextualizar nossa questão de pesquisa no âmbito das produções acadêmicas sobre o tema, organizamos uma RSL para evidenciar o panorama dos estudos sobre as crianças com deficiência na literatura infantil. Indagamos e buscamos responder quais são as tendências de estudo sobre crianças com deficiência na literatura infantil.

Para delimitação do *corpus* documental, utilizamos como base de investigação a busca de dados a partir de cinco repositórios reconhecidos como referência no campo da pesquisa científica no país: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Plataforma do Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Repositório de Dados de Pesquisa (RDP) da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) e o repositório da Revista Educação Especial Santa Maria.

Após escolha dos repositórios, definimos como descritores da pesquisa as palavras chaves: crianças com deficiência e literatura infantil. O primeiro filtro utilizado para delimitar a pesquisa foi o período de publicações, estipulado de 2008 a 2022, devido a dois fatores: um para atender ao critério de atualidade dos estudos e o outro relacionado à análise de pesquisas escritas após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008) que representa um marco para as políticas públicas na área da educação, porque traça as linhas gerais para a perspectiva inclusiva, seu principal objetivo é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, fornecendo as orientações necessárias para que os sistemas de ensino possam atender às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 8). Partimos do pressuposto que a ampliação e avanço de políticas sociais relacionadas à inclusão social e educacional de estudantes com deficiência tem repercussões sobre a produção literária dirigida às crianças e, sobretudo, à sua educação, suscitando um aumento de produções acadêmicas sobre a inclusão educacional.

DADOS LEVANTADOS

A primeira consulta realizada foi no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizada no primeiro semestre de 2023, a busca apresentou o total de 804712 títulos encontrados. Após aplicação dos filtros, encontramos um total de 3.502 títulos, desses 2.520 são teses e 982 dissertações, porém 244 trabalhos eram duplicados, excluindo os trabalhos duplicados é correto afirmar que encontramos 3.258 títulos sendo 2.350 dissertações e 908 teses.

Após leitura transversal dos títulos e dos resumos, buscando delimitar a pesquisa, selecionamos estudos que discutem de alguma forma a relação da literatura infantil com a criança com deficiência. Assim, encontramos três pesquisas que de fato se aproximam da nossa investigação e dessas somente 1 trabalho discute literatura infantil. Sendo elas produzidas por Silva (2017), Andrade (2019) e Bento (2021).

Na descrição dos trabalhos, devido aos limites de espaço na elaboração deste artigo, nos limitamos a indicar autor, ano, tipo de trabalho, objetivo orientador da pesquisa, fundamentos da discussão e breve descrição dos procedimentos (como é conduzida a pesquisa).

A dissertação de Silva (2018), intitulada: Cegueira, Literatura e Identidade: modos de ver. Está ancorada em obras de autores como Stuart Hall, Sigmund Freud, Nelly Novaes Coelho, Afonso Romano de Sant'Anna, Peter Ludwig Berger, Jaime Ginzburg, dentre outros, apresenta uma leitura crítica da crônica "O cego de Ipanema" (1960) escrita por Paulo Mendes Campos - que descreve a solidão da vida cotidiana de um cego que vive em uma grande cidade - e do conto: "As cores no mundo de Lúcia" (2010) de Jorge Fernando dos Santos, que conta a história de Lúcia, uma menina negra e cega e sua relação alegre com as cores e com o mundo a sua volta.

A dissertação de Andrade (2019), denominada: "Ninguém acaba débil mental": a deficiência intelectual em A barca dos homens, de Autran Dourado. Tem como aporte a transdisciplinaridade na articulação do debate entre Literatura, História, Sociologia e Psicopedagogia. Os estudos de autores como: Norbert Elias, John Scotson, são trazidos como referência no campo da Sociologia, Alfredo Bosi, Giorgio Agamben, Luciana Pichio e Regina Dalcastagnè, servem de fundamentação para o campo literário e, para o entendimento da deficiência intelectual, a pesquisa ancora-se em Maria Teresa Mantoan e Cristina Batista entre outros. O objetivo da pesquisa é compreender a representação da personagem com deficiência intelectual presente no romance "A barca dos homens" (1961) de Autran Dourado.

Bento (2021), em sua dissertação: "Nos limites da escrita e da representação em O filho eterno, de Cristovão Tezza: autoria, síndrome de Down, terapias e escolarização". Tem como objetivo analisar as representações do narrador na relação com o processo de inclusão social, educacional e terapêutico de crianças com síndrome de Down no cenário brasileiro. Ancora-se nas contribuições de Karl Erik Schøllhammer, Paula Sibilia, Burrhus Frederic Skinner, Jean William Fritz Piaget e Sigmund Freud.

Em continuidade, a segunda consulta realizada foi na plataforma Google Acadêmico, na qual encontramos um total de 1017 pesquisas e, após aplicação dos filtros, chegamos ao resultado de 952 títulos, ao especificar busca avançada nos deparamos com o total de 793 pesquisas. Desse montante de 793 trabalhos, dividem-se em: 209 artigos, 153 Trabalhos de Conclusão de Curso- TCC, 311 Mestrados, 86 Doutorados, e outros 34 títulos de diversos gêneros, tais como: livros, revistas, editais, propostas pedagógicas.

Excluímos da análise todos os gêneros que acima denominamos como outros, por não apresentarem conformidade com a pesquisa ora proposta. Sendo assim, das 759 pesquisas restantes após leitura dos títulos e dos resumos encontramos 12 estudos que se relacionam com nossa investigação.

Barros (2015) em seu artigo: Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira tem como objetivo analisar cento e cinquenta livros infantis, de acordo com o pressuposto da Escola Francesa de Análise do Discurso. Tais livros foram editados nos últimos quarenta anos e apresentam como tema a deficiência.

O artigo: Entre flores, borboletas e joaninhas – Representações da deficiência na literatura infantil brasiliense, proposto por Vieira, Madeira-Coelho e Velho (2020) tem como objetivo analisar representações da deficiência em obras da literatura infantil brasiliense. Os autores ancoram-se nos estudos de Vigotski (1997) na obra Fundamentos de Defectologia que trata do desenvolvimento atípico. Dando ênfase ao princípio que trata da distinção entre o aspecto primário do defeito, atrelado à esfera biológica e o aspecto secundário, ligado ao fator social, dissociado da questão do defeito primário.

O artigo intitulado "Corpos Desviantes: a (s) deficiência (s) narrada (s) pela literatura infantojuvenil" de Santos e Manfré (2021) tem como objetivo investigar como a literatura infantojuvenil retrata a deficiência em tempos de inclusão social. As análises têm como aporte as contribuições dos estudos do campo da Educação especial, tais como Maciel (2000), Vivarta (2003), Mazzotta (1996), Sassaki (2010) entre outros.

O artigo de Souza e Silva (2022) denominado "A literatura infantil como estratégia de inclusão na educação infantil" objetiva compreender as contribuições da literatura para a educação inclusiva. Traz como fundamentação teórica os autores do campo da educação especial: Mantoan (2003); Sassaki (1997); Sousa (2012) e Gouveia (1997). Souza e Silva (2022) defendem a ideia de que a literatura infantil colabora com a inclusão de crianças com deficiência. Para as pesquisadoras a literatura infantil possibilita um trabalho de inclusão por meio da utilização de narrativas que tratam da valorização das diferenças.

Em seu trabalho de conclusão de curso intitulado: Crianças com deficiência na literatura infantil: problematização das representações nos livros infantis, Francisco (2019) tem como objetivo identificar e discutir algumas representações das crianças com deficiência existentes em produções literárias dirigidas às crianças. Ancora-se nas contribuições de: Zilberman, (2003), Giollo (2012), Coelho (2000), Foucault (1961), Dowker (2013) entre outros.

Na sequência, a monografia de Carneiro (2020) intitulada: A importância da literatura infantil inclusiva para crianças com deficiência tem como objetivo fazer uma análise reflexiva a respeito da importância da Literatura Infantil inclusiva para crianças com deficiência. Traz como aporte teórico: Oliveira (2006), Abramovich (2004), EL-Manna (2008), Carmo (2011), Santos (2016), Quadros (2007), entre outros. A autora compreende a Literatura Infantil como um elemento motivador para a organização de um processo inclusivo

em sala de aula. Salientamos que a pesquisadora discorre sobre literatura infantil inclusiva como uma proposta literária feita para crianças com deficiência, sem, no entanto, detalhar as bases de fundamentação do que considera como literatura inclusiva, apresenta apenas apontamentos sobre literatura infantil.

Em continuidade, Pereira (2021) em seu trabalho de conclusão de curso denominado: Acessibilidade e inclusão na literatura infantojuvenil: uma análise do livro Serei Sereia? tem como objetivo realizar uma investigação sobre acessibilidade e inclusão na literatura infantojuvenil através da análise do livro "Serei Sereia?" (2016) de Kelly de Castro. Traz como fundamentação da pesquisa, as contribuições de: Araújo (2015), Maciel (2000), Alves (2018), Sassaki (2003), Antunes (2016), Candido (1999), Malafaia (2018), Freire (1979, 2021), Agostini (2018), Figueira (2000), Lisboa (2016), Castro (2016), entre outros.

O projeto experimental de Abitante (2022) nomeado como: "Representatividade da Síndrome de Down na literatura infantil e a metodologia da leitura fácil: o e-book "A pequena Laila"" tem como proposta desenvolver um produto editorial destinado a crianças com síndrome de Down. Tem como fundamento as contribuições de Déa e Duarte (2009), Holden e Stewart (2002), Coelho (2000), Munõz (2012), Cardoso, Martins e Kaplan (2019). Segundo a autora, a síndrome de Down se trata de uma condição genética ocasionada por uma alteração cromossômica, na qual, os indivíduos podem apresentar algumas características e necessidades específicas. Abitante (2022) afirma que para desenvolver o e-book para crianças com síndrome de Down foi feita uma adaptação da obra "O pequeno príncipe" (1943) do autor e ilustrador Antoine de Saint Exupery, obra que se encontra em domínio público, assim surge a série infantil: "As aventuras de Laila" que conta as peripécias de uma menina curiosa que tem síndrome de Down e vive em outro planeta.

A dissertação de Real (2009) intitulada: "A literatura infanto-juvenil 'nas águas' da inclusão escolar: navegar é preciso" tem como objetivo analisar livros de literatura infantil em língua portuguesa que apresentem personagens em suas narrativas de sujeitos com deficiência e refletir sobre os possíveis efeitos dessas narrativas nos processos educativos. Tem como aporte teórico a Estética da recepção, abordagem na qual o texto não é um objeto estanque e a leitura representa um processo de reconstrução do texto. Destaca a necessidade de análises que objetivem a utilização da literatura infantojuvenil como um instrumento para auxiliar na promoção da inclusão escolar.

Viana (2018) em sua dissertação: "Um estudo de representações da deficiência visual na literatura brasileira contemporânea" investiga como os personagens com deficiência visual estão sendo representados e tematizados na literatura do mercado editorial brasileiro, a partir da análise de seis obras: "Longe dos olhos" (2008), de Ivan Jaf, " O grande desafio" (2016), de Pedro Bandeira, "O menino sem imaginação" (2008), de Carlos Eduardo Novais, "Ponto Cego" (2012), de Felipe Colbert, "Surpreendente" (2015), de Maurício Gamyde e "Turismo para cegos" (2015),de Tércia Montenegro. Traz como aporte teórico os estudos de Stuart Hall (2013), Eni Orlandi (2010) e Cosson (2014) entre outros.

Também uma dissertação, o trabalho da pesquisadora Bogoni (2020), denominado: "A representação da deficiência em narrativas ficcionais: um estudo comparado sobre as diferenças na literatura", ancora-se nas perspectivas de análises da Literatura comparada. Tem como objetivo analisar as representações da deficiência na literatura, a partir de uma perspectiva comparatista, relacionando tais representações com os imaginários sociais das Pessoas com Deficiência (PcD). A autora discorre sobre obras de literatura que apresentam personagens com deficiência, tomando-as como possibilidades de compreender e modificar o imaginário da deficiência presentes na sociedade.

A dissertação de Costa (2022), denominada como: Respeitar as diferenças através da literatura para a infância. Aborda a inclusão na escola como um "dever de todos". O objetivo é sensibilizar um grupo de alunos e professoras quanto a importância de comportamentos solidários e de aceitação em relação à diferença. Apresenta fundamentação teórica, à luz dos autores: Correia e Cabral (1997), Booth e Ainscow (2002), Sapon-Shevin et al. (1998), Stevens e Slavin (1995), Abramovich (2004), Bastos (1999), Coelho (2004). Foram selecionados seis livros de literatura infantil para explanação e exploração do tema. Além disso, para aplicação de uma proposta de intervenção, a pesquisadora produziu uma história intitulada "Tobias, um menino especial", que tem como pano de fundo uma escola inclusiva que possui senso de solidariedade, aspecto essencial para promover convívio harmonioso e feliz.

Finalizando as buscas, nas três últimas consultas conduzidas, respectivamente nas bases: (1) BDTD; (2) RDP da Unifesp e (3) Revista de Educação Especial Santa Maria, não encontramos nenhuma pesquisa que propusesse a articulação entre os campos literatura infantil e crianças com deficiência.

ANÁLISE: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TENDÊNCIAS DE ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 - 2022)

Os resultados permitem constatar que o maior número de produções é mais recente, localizando-se entre 2018-2022, fato que nos parece apresentar relação com dois aspectos. O primeiro, refere-se à promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência - a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015. O segundo aspecto diz respeito ao movimento político ideológico em torno do tema, que se intensifica na passagem para o século XXI. Ao definir e enfatizar direitos e assumir um modelo social de deficiência, a Lei torna-se um valioso instrumento político na luta pela inclusão social das pessoas com deficiência, repercute socialmente e exige o incremento de mudanças.

Em meio ao debate que precede a promulgação da Lei Nacional nº 13.146 destacam-se contribuições dos Estudos da deficiência e dos Estudos culturais aos modos de entendimento da deficiência, à desconstrução da categoria binária capacidade/deficiência

e da ideia de "corponormatividade" (MELLO, 2016, p. 3266) Discute-se o (não) lugar "dos estudos sobre a deficiência nas ciências humanas" (DINIZ, 2007, p. 9). Durante o período, também se destaca a disseminação da psicologia vigotskiana (1929/1997) no campo educacional e os estudos sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Estes ressaltam que na existência de deficiência, ganha forma em cada pessoa um desenvolvimento diferenciado e não deficitário. A abordagem vigotskiana busca entender as formas de expressão do que socialmente é significado como déficit na ambiência social-histórica e cultural e ressalta ser no *locus* social em que limites e possibilidades de ação humana se constituem. Em Vigotski, de acordo com Stetsenko (2017):

> [...] a premissa-chave de uma natureza político-ideológica é que todos os indivíduos são dotados de igual potencial para realização social, inteligência, criatividade e outras capacidades e faculdades. Ou seja, todos os indivíduos são verdadeiramente considerados iguais, não apenas em seus direitos legais e morais, nem apenas em oportunidades, mas em suas capacidades e habilidades fundamentais - embora apenas quando estas podem e devem ser realizadas dentro de práticas colaborativas compartilhadas das comunidades, por meio de contribuições autorais e individualmente exclusivas e com o apoio de ferramentas e mediações culturais inventadas coletivamente e continuamente reinventadas (**Stetsenko, 2017**, p. 27, tradução de Bento Selau Apud Selau, 2020, p. 2)

As contribuições vigotskianas são um exemplo do que se coloca no cenário brasileiro como (trans)formação dos modos de entendimento da deficiência em oposição à visão ainda persistente, sobretudo no campo da saúde, da deficiência como patologia, anormalidade.

O material estudado aponta para a necessidade de consideração de aspectos históricos, sociais e culturais de entendimento da relação da literatura infantil com o tema deficiência, com a criança com deficiência e para as representações dessas crianças nas histórias. Os trabalhos são indicadores de modelos de entendimento da deficiência que têm aporte em perspectivas diversas: teoria das representações sociais, estudos da deficiência, estudos vigotskianos etc. Evidenciam contribuições dos estudos da Educação Especial e de perspectivas oriundas da linguística e estudos literários. Nas diversas pesquisas, os objetivos apontam para diferentes entendimentos e abordagens da literatura e para como esta pode "servir" a diferentes fins e até a propósitos que pressupõem formas idealizadas, romantizadas e acríticas de entendimento da deficiência e da educação inclusiva.

Essas bases orientam tendências de investigação, sendo a mais frequente, a preocupação com a utilização da literatura infantil com fins de promoção da inclusão escolar. A maioria dos estudos é produzida no campo da educação, o que pode explicar a ênfase em processos educacionais que objetivam a inclusão escolar dessas crianças.

Convém atentar também para os desdobramentos desta tendência de pesquisa, tais como: a ênfase em usos da literatura infantil relacionada às pessoas com deficiência com

fins morais; a idealização de contextos educacionais inclusivos; a redução da literatura infantil a um instrumento de inclusão escolar; a suposição de que por suas especificidades algumas crianças necessitam de uma literatura específica (Capacitismo?) e a adjetivação de um tipo de literatura infantil, aquele que corresponde aos ideais morais inclusivos, como inclusiva. Embora os limites do texto não nos permitam discutir as concepções de literatura que ancoram essas tendências, somos conduzidas a refletir como essas mudanças incidem nos modos de escrever histórias sobre essas crianças, modos de entendimento e produção da literatura infantil. São apontamentos que pretendemos considerar e desenvolver na continuidade da pesquisa de doutoramento.

REFERÊNCIAS

ABITANTE, Renata Santos. **Representatividade da síndrome de Down na literatura infantil e a metodologia da leitura fácil: o e-book "A Pequena Laila"** 2022. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,2022. Disponível: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24949

ANDRADE, Lídia de Paula Costa. **"NINGUÉM ACABA DÉBIL MENTAL": A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM A BARCA DOS HOMENS, DE AUTRAN DOURADO**' 26/06/2019 92 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO ACADEMIA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Campus Academia. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/Dissert/article/viewFile/2805/1880

BARROS, Alessandra Santana Soares E. Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 167–193, jan. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VBWn4yDzVHHtYMhGRCbsH3C/abstract/?lang=pt

BENTO, Olívia de Castro Oliveira. **NOS LIMITES DA ESCRITA E DA REPRESENTAÇÃO EM O FILHO ETERNO, DE CRISTOVÃO TEZZA: AUTORIA, SÍNDROME DE DOWN, TERAPIAS E ESCOLARIZAÇÃO** ' 06/12/2021 100 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO ACADEMIA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus Academia. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/3212-7014-1-SM.pdf

BOGONI, Rosangela Marcilio. **A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA EM NARRATIVAS FICCIONAIS: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS DIFERENÇAS NA LITERATURA**. 18/02/2020. 103 f.: il. Mestrado em literatura comparada. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, - Foz do Iguaçu-PR, 2020. Disponível em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/5835

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.: Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiênci**a (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Acesso em: 01 dez. 2023.

CARNEIRO, Vanessa Ferreiro. **A importância da literatura infantil inclusiva para crianças com deficiência**. 2020. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente: A importância da literatura infantil inclusiva para crianças com deficiência (unb.br)

COSTA, Cátia Emanuela Morais da. **Respeitar as diferenças através da literatura para a infância.** 2022. 135 f. Dissertação em Educação Especial – Escola Superior de Educação, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.26/40521

DINIZ, Débora. **O que** é **deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FRANCISCO, Amanda Lopes. **Crianças com deficiência na literatura infantil: problematização das representações nos livros infantis**. 2019. 36 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MELLO, A. G. de. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 3265–3276. ttps://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em 01 dez. 2023.

MORAES, Silvia Piedade. **Guia para Revisão de Literatura Aplicada à Educação**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37814129/Guia_para_Revis%C3%A3o_de_ Literatura_aplicada_%C3%A0Educa%C3%A7%C3%A3o_O_que_%C3%A9_revis%C3%A3 o_de_literat ura_. Acesso em 19 jan. 2023.

PEREIRA, Mayara de Sousa. **Acessibilidade e inclusão na literatura infantojuvenil: uma análise do livro Serei Sereia?** 2021. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras-Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3886

REAL, Daniela Corte. **A literatura infanto-juvenil 'nas** águas' **da inclusão escolar: navegar é preciso**.191 f. Dissertação em Educação. UFRGS, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/17612

SAMPAIO, RF, MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia,** São Paulo. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

SANTOS, Adriana dos. MANFRÉ, Ademir Henrique. Corpos desviantes: a (s) deficiência (s) narrada (s) pela literatura infantojuvenil. p. 2071-2083. **Anais do ENEP**. UNOEST. Outubro/2021. ISSN 1677-6321. São Paulo. Disponível em: **https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf**

SELAU, Bento. (2020). THE TRANSFORMATIVE MIND: EXPANDING VYGOTSKY'S APPROACH TO DEVELOPMENT AND EDUCATION. ***Psicologia Em Estudo***, *25*. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47581. Acesso em 01 dez. 2023.

SILVA, Maria de Lurdes Rocha da. **Cegueira, literatura e identidade: modos de ver.**' 21/03/2018 100 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO ACADEMIA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Campus Verbo Divino. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/view/882

SOUZA, Adriana Aparecida; SILVA, Iris. A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ilustração**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 7–19, 2022. DOI: 10.46550/ilustracao. v3i3.102. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/102.

VIANA, Lívia Silva. **Um estudo de representações da deficiência visual na literatura brasileira contemporânea.** 2018. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29542

VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz. COELHO, Cristina Massot Madeira. VELHO, Carolina Helena Micheli. Entre flores, borboletas e joaninhas – Representações da deficiência na literatura infantil brasiliense**. Revista Com Censo**: v. 7 n. 2 p. (181-187): 08/2020. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/873

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escogidas, tomo V. Editorial pedagógica, Moscou, 1983; Visor DIS., s.a., 1997. Madri.

DENGO, TRANÇAS E VÓINHA: AFETOS E SABERES ANCESTRAIS NA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

Daniele do Nascimento Silva
Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

A literatura é a arte da palavra como meio de expressão para dar sentido a nossa existência. Tem papel metamorfoseador, acalenta, forja e engaja os sujeitos. O trabalho analisa as obras **Makeba vai à escola**, **As tranças da minha mãe** e **Os dengos na moringa de voinha** de Ana Fátima. O objetivo é entender como o afeto, o dengo na literatura infantil afro-brasileira pode ser um caminho para restituir a dignidade humana e identidade vilipendiada pelo racismo. O problema é como as obras da autora Ana Fátima abordam a questão racial? As metodologias usadas são a análise de conteúdo, pois entende que os elementos da vida cotidiana presentes no texto funcionam como linguagem e emitem uma mensagem. Além de interpretação crítica sobre as relações raciais para explorar as possibilidades das questões raciais através da literatura. As obras são permeadas de afeto, sensibilidade e ancestralidade, trazem personagens principais negros, que tem lugar de destaque no enredo e não estão em vulnerabilidade social. Elas fazem referências a ancestralidade e personalidades importantes para história do povo negro na Bahia; traz elementos da cultura africana e afro-brasileira com nomes e penteados dos personagens, léxico, elementos culturais. Os personangens têm famílias funcionais com pais presentes e afetuosos. Os textos ricos em saberes ancestrais onde o afeto é o centro, combate ao racismo sem nomeá-lo, resgata a infância negra como um local de encanto. Davi Nunes (2017) afirma que o dengo, o afeto mostram para o povo negro libertação num simples aconchego de esperança no desconforto cotidiano. Assim, a literatura apresentada neste estudo suscita a reconstrução do corpo, imaginário, práticas culturais do povo negro, através do dengo, o afeto na literatura reconstrói o que foi diluído pelo racismo. Destarte, o combate ao racismo pode ser feito sem didatismo e sem perder a beleza e fruição do texto literário. Os principais teóricos que basearam este estudo além do supracitado, será Aparecida de Jesus Ferreira, Kabengele Munanga, Kiusam de Oliveira dentres outros. O trabalho está dividido em cinco seções: na primeira é feita a presentação inicial do trabalho; na segunda é explanado sobre questões de ancestralidade e famílias; a terceira parte é tratado sobre afeto e estética negra; a quarta é feito a análise das obras; e a última seção é apresentado de forma sucinta os principais resultados deste estudo.

VOINHA: ANCESTRALIDADE E FAMÍLIAS

As raízes da africanidade brasileira é a ancestralidade que nos perpassa, forma, dá sentindo as nossas práticas e põe os óculos de interpretação do mundo. Faz-se necessário entender que ancestralidade são costumes e a rica herança que se propaga em distintas linguagens, saberes e artes, são as danças, músicas, comidas, lutas, roupas, léxicos, formas de cultuar o sagrado, modos de aprendizagens e brincadeiras de nossos ancestrais trazidos, compulsoriamente, do continente africano, resistiram as agruras e desumanidade da travessia do Atlântico e se metamorfosear mesmo em meio a dor.

A ancestralidade se desenvolve a partir da cultura africana herdada no processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e conhecimentos próprios desses povos. Sendo a força raiz que impulsiona, força coletiva que constitui os distintos povos e grupos étnicos constitui a ancestralidade do povo brasileiro, as ancestralidades indígenas e dos outros povos europeus que colonizaram o Brasil. Assim, a cultura dos povos africanos permutou-se a cultura dos povos que aqui já estavam, mas manteve suas raízes (MUNANGA, 2019).

Este sistema é uma força coletiva que perpassa os sujeitos e tem jeito próprio de compartilhar os conhecimentos. É um modos, um saber-viver coletivo que vem do mexer na terra, que aprende com as águas, com as folhas, que faz silêncio, ouve a fauna e a flora, principalmente com os griôs, os mais velhos e mais velhas. O teórico Kabengele Munanga (2019) afirma que ancestralidade está em tudo que é vivo em nós e na natureza, o processo de viver e aprende com ancestralidade, consigo mesmo, nas trocas e com a natureza, o todo se torna um sem perder a riqueza do todo, numa dança ora individual, ora do coletivo sem perder seu gérmen. Nem a privação de liberdade, nem a morte de seus corpos são capazes de cercear o legado ancestral desses povos, porque sua memória é guardada pela oralidade e inscritas em seus corpos, mentes e corações. Assim pela força daqueles que já pisaram esse chão, povoaram essa terra, fizeram histórias anônimas da liberdade de um povo, cuja alma nunca foi cativa, que constituíram a resistência, graciosidade, potência dos africanos e seus descendentes.

A ancestralidade pode ser entendida como um símbolo de resistência dos povos negros, como uma força motora, energia pulsante de vida que nos constitui, nos perpassa, é um movimento que nos impele, convertendo-se em potência, identidade, resistência e reexistência. É a memória corpórea, impresso nas mentes e corações, o legado ancestral de nossos anciãos e anciãs, guerreiros e guerreiras que nos antecederam, é a herança de suas histórias, lutas, conquistas, produções.

A ancestralidade é um dos fundamentos para pavimentar um caminho para a manutenção e ampliação das subjetividades, das identidades dos sujeitos em formação. Destarte, é basilar resgatar os pontos históricos e culturais invisibilizados, evidenciando o protagonismo do povo negro na sua própria história. Além de desarticular a universalidade dos discursos e de cosmologias que constituem o mundo, desenvolvendo novas posturas que contemplem as alteridades. As raízes ancestrais quando não são negadas, invisibiliza-

das, estão presentes nas nossas trocas cotidianas, ainda que expropriadas de sua essência, deformadas pelo Capital, elas estão quase cristalizadas sendo a base de nossas práticas culturais, como no hábito de comer maniçoba com açaí ao som do carimbó; ou comer um pãozin de queijo com um cafezin bão demais da conta; ouvir uma moda de viola; comer um acarajé com Coca-Cola sem "Meu rei", mas com muito "Oxe", porque a baiana esqueceu da pimenta; deixar o corpo dançar quase automaticamente ao ouvir som da percussão no Pelourinho, fazendo que as batidas do seu coração tenham o mesmo compasso do surdo; estar na roda que compartilha chimarrão ou tereré; no ato de comer de mão; na roda de samba no quintal de casa no final de semana com uma mesa farta. Estas práticas muito comuns em muitas famílias brasileiras, carregam nossas raízes plurais, mas podem ser valorizadas ou reprimidas, de acordo a sua matriz étnica.

A família é um dos lócus privilegiados de socialização destas práticas culturais, de construção coletiva de estratégias de sobrevivência, espaço de desenvolvimento da cidadania, possibilidade para o crescimento individual e grupal de seus membros, independente das organizações dispostas ou das novas estruturas que vêm se constituindo. A dinâmica familiar é própria, influenciada pelo desenvolvimento de seu ciclo vital, assim como pelas políticas econômicas e sociais. (FACO; MELCHIORI, 2009). A família é um dos meios basilares de socialização dos indivíduos, logo, tem um papel fundamental para o entendimento do desenvolvimento humano, que por sua vez é um processo em contínua mudança, sendo determinado por múltiplos fatores do próprio indivíduo e por fatores mais amplos do ambiente social no qual estão inseridos. De acordo Faco e Melchiori (2009) a família é um complexo sistema de organização, crenças, práticas socioculturais e valores desenvolvidas relacionadas diretamente as mudanças societais, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. Contudo, as famílias não são iguais, cada época e sociedade pensa a organização familiar diferente, de acordo com a região, cultura, classe social, etnia. Devido, as transformações econômicas, políticas sociais e culturais que tem ocorrido na sociedade ao longo dos anos, o Código Civil brasileiro mudou tardiamente em 2003, o conceito de família. Antes disso, o Código Civil em vigor era de 1916 e entendia que a "família legítima" era definida apenas pelo casamento oficial. Segundo Mezzomo et al (2020) esta é a base da família tradicional brasileira, que tem sua matriz patriarcal, hierárquica e autoritária formada por pai e mãe unidos por casamento e por um ou mais filhos, compondo uma família nuclear e elementar. Contudo, é problemático este modelo familiar ser posto como único modelo de família legítimo, considerado como base para uma formação moral, menosprezando as demais estruturas familiares que não estão neste padrão heteronormativo, mesmo existindo uma diversidade de formações familiares na sociedade.

As transformações no Código Civil em 2003 mudaram a definição de família, que passou a abranger as unidades formadas por casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendentes. Dentre outras mudanças que visavam minimizar as marcas danosas da sociedade patriarcal nas leis brasileiras. Em 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) passou a reconhecer, por unanimidade, união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. As literaturas infantis afro-brasileira analisadas neste estudo da auto-

ra Ana Fátima rompem com os paradigmas etnocêntricos e de família tradicional e tem sua textualidade permeada pela valorização de sua etnicidade suscitando um novo olhar para as distintas famílias e a valorização da identidade afro-brasileira por meio da ancestralidade.

DENGOS E TRANÇAS

A construção da identidade negra no Brasil, se assenta num movimento de rejeição e aceitação que a sociedade faz deste grupo étnico e que estes sujeitos fazem de si mesmos está baseado em um universo mais amplo, que incluem dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas enraizadas no conceito sociológico de raça. O processo de distanciamento e aproximação social entre negros, brancos e não negros demonstra como estes grupos sociais se reconhecem a si mesmos e aos outros, está firmado em relações de poder, numa falaciosa construção sociopolítico-cultural da supremacia da raça branca e inferioridade da raça negra.

O local de aceitação do povo afro-brasileiro, estar em locais sociais cristalizados de subalternidade, serviço e demérito e que de acordo a branquitude não devem ser rompidos, a fim de manter os seus privilégios. O não lugar onde foi colocado os afro-diaspóricos brasileiros, é o não lugar do afeto, do amor, do cuidado, como sequela da sociedade escravocrata nas relações amorosas, as mulheres negras costumam ser preteridas, são também as que mais sofrem violências, inclusive violência doméstica de acordo pesquisa feita pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública junto ao Instituto Datafolha em 2022. Além disso, essas mulheres são as que lideram as famílias monoparentais, a cada 10 mulheres chefes de famílias, 6 são mulheres negras (MACHADO, 2024). Um dos fatores deste número também é devido ao abandono de seus parceiros. Neste contexto de desafeto, o homem negro é reduzido a objeto sexual e as crianças negras muitas vezes são abortadas vivas depois de nascerem, ora pelo Estado, ora pela família, ora pela sociedade, tendo a sua condição infantil vilipendiada, negligenciada quando a sua dignidade não é respeitada, pois elas são erroneamente vistas como futuros marginais, não são sujeitos, são os "pivetes", os capitães de areia falado por Jorge Amado.

Romper com esta estrutura de dor e desafeto, requer além de política públicas de amparo, de redução da desigualdade social, uma conquista societal de amor, autoamor e valorização do povo afro-brasileiro. O teórico Davi Nunes (2017) afirma que o dengo, o afeto é o instante eterno de libertação expressado num simples aconchego de esperança no desconforto cotidiano e contínuo, desde toda a história de escravização até a favelização e racismo nessa diáspora de angustiante brasileira. A palavra dengo o termo Bantu que reflete o afeto que os pretos compartilham entre si, de um para o outro, consigo mesmo e com as energias da natureza, o seu Sagrado.

Um outro lugar negado ao povo africanos e aos seus descendentes, é o lugar da beleza. Nesta perspectiva, o olhar sobre o corpo negro é normalmente atravessado pela ideologia do embranquecimento, é um processo identitário que a aceitação da beleza ne-

gra passa pelo tratamento dado ao cabelo crespo e ao corpo negro. Enxergar beleza no seu corpo, no seu cabelo e nos seus traços naturais é um resgate da autoestima e da subjetividade aviltada pela racialização. O sujeito negro tem uma construção corporal penosa, marcada pela negação, um conhecimento de si em terceira pessoa, uma constituição de si atravessada por incertezas, sofismas e desconhecimento de sua própria história. A teórica Aparecida Ferreira (2015) afirma que o mundo branco, com seus valores, estética, ethos e cosmogonia, domina e contém o corpo negro fragmentando-o e alienando-o de si mesmo. Pensar uma sociedade antirracista é sonhar com uma sociedade dengosa, que compreende os sujeitos negros, como sujeitos de amor, cuidado e dignidade, capaz de enxergar e valorizar a beleza da estética negra e todos os demais tipos de beleza, sem deformar à uma única visão bitolada da beleza embranquecida.

SABERES DA MORINGA

A literatura é um agente transformador dos sujeitos, para além da fruição, ela tem um papel metamorfoseador nos leitores, pois através da prática literária o indivíduo será apresentado a personagens de distintos contextos, classes, etnias; além de conhecer escritores vindo de diferentes realidades proporcionando uma visão ampliada de mundo e assim pode ser revolucionária e compreender as demandas societais cada vez mais plurais, dinâmica, diversas, identitárias e consciente das relações-raciais.

Em vista disso, as obras de literatura infantil afro-brasileira apresentadas neste trabalho tem potencial transformador dos sujeitos. Estas obras são ***As tranças de minha mãe***, **Makeba vai a escola** e ***Os dengos na moringa de voinha*** da autora Ana Fátima Cruz. Esta é uma educadora negra, soteropolitana, pesquisadora, escritora, candomblecista e ativista do movimento negro. Desenvolveu a editora Ereginga Educação em agosto de 2020 com o objetivo de publicar obras de autoria negra com representação do protagonismo negro na cena brasileira. A teórica é licenciada em Letras Vernáculas, especialista em Docência do Ensino Superior e mestra em Crítica Cultural pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia, atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa crítica cultural também pela UNEB. As obras *As tranças de minha mãe*, Makeba vai a escola tem versão em inglês escrita na obra ou através de QR Code, promovendo uma formação mais ampla.

A obra ***As tranças de minha mãe*** teve as ilustrações de Quézia Silveira, publicado pela Editora Uirapuru, em 2018. A obra conta a história do menino negro Akin e de sua família. A obra apresenta a família do menino e trata das relações de afeto deste com seus pais Najuma e Amin, afeto que é tecido, desenvolvido através dos fios de cabelo. Assim, esta doce história narra as brincadeiras, sonhos de Akin, o menino guerreiro, sob as tranças de sua mãe que lhe dá aponta a trajetória dos que já foram e o caminho de liberdade, afeto e resistência a seguir, é uma obra de conexão, olhos nos olhos e sensibilidade através de tranças, toque e do olhar**.**

O livro ***Makeba vai à escola*** teve as ilustrações de Quézia Silveira, tradução de Marieli de Jesus Pereira, publicado pela Editora Cogito, em 2019. O livro narra a história de uma menina negra de 3 anos, a Makeba protagoniza a história com suas tranças e cachos, a garota vive com seu pai Jamal. Makeba que cresceu com a vovó Cici contando histórias e cantando e dançando cirandas agora vive o desafio de sair da pré-escola para entrar na escola. A história narra as inseguranças da menina para a transição para o novo ambiente de ensino, que é mediada com muito respeito e cuidado pelo seu pai; a obra segue relatando as primeiras experiências de acolhimento de Makeba neste espaço com sua professora e as trocas com seus colegas.

O livro ***Os dengos na moringa de voinha*** relata as vivências da menina na casa de sua avó com a moringa, que ganha vida, vê tudo, rememora suas vivências de afeto com a família através do objeto que é um ente, não é mais inanimado, assim a menina por meio dele lembra da vó cuidando do seu cabelo, do angu feito pela tia, do pai tocando samba na cuíca, enquanto a sua irmã dançava, rememora a coberta de fuxico feito por voinha e traz acolhimento da voinha que cuida e alimenta de afeto, corpos e corações da família. Ilustradora Fernanda Rodrigues, editora Brinque book.

Um elemento que permeia as obras da autora é o afeto, ele é a base que costura as temáticas de ancestralidade, de família e de estética negra. Assim, a autora traz crianças e famílias negras como protagonistas como muito dengo e chamego, de acordo com o teórico Nunes (2017), o dengo abarca a batida mandingueira do nosso coração, da magia e poesia do encontro ancestral de negros e negras, num sentido mais profundo e ancestral, o supremo dengo. Não dá mera significação subscrita nos dicionários brancos, que minimiza os sentidos das palavras de origem africana. É o dengo que primeiramente nos libertou das mazelas da escravidão para lutarmos por liberdade e cotidianamente é o fôlego de vida nova que faz com que nos reerguemos toda manhã contra o algoz Capitalismo.

O dengo está nas famílias de Makeba e seu pai Jamal, na família de Akin e seus pais Najuma e Amin e na família da matriarca vóinha. Chamego que a gente vê na primeira página do livro de Makeba com seu pai penteado o seu cabelo, nos diálogos, na escuta, no abraço caloroso nessa relação parental saudável, entre pai e filha, onde o pai acolhe os sentimentos de medo de sua filha sobre a nova fase escolar. O mesmo sentimento vemos no garoto Akin que desfruta do colo, carinho e cuidado parental expresso em falas e imagens. Ele sabe sua história e não está num lugar de dor, mas de uma criança que recebe e repassa amor e que conhece o passado de sua família. O afeto está na obra *Dengos na moringa* no carinho da coberta de fuxico que aquece e espanta o medo dos trovões e no colo de voinha que acalenta, denga a neta no colo, no balançar da cadeira, ambas são ninadas sob o olhar atento da moringa.

A autora sempre apresenta obras com famílias protagonistas negras que não estão em vulnerabilidade, desalento. As crianças negras nos livros fogem do estereótipo racista construído desde o período colonial, mas que se perpetua até hoje, com afirma a teórica Ana Kátia Santos (2021) a visão da criança negra é de desumanização, anônima, sem di-

reitos, invisível. O combate ao racismo nas obras ocorre devolvendo a humanidade e dignidade roubada destes sujeitos, apresentando as crianças como sujeitos que dão e recebem afeto, sujeitos inteligentes e críticos, com toda a liberdade para ser.

Os ambientes familiares são marcados pelo afeto, na família matriarcal da obra *Dengos* é repleto de cenas cotidianas de afeto, a dança da irmã caçula no terreiro, no quintal, enquanto o pai toca cuíca. O vovô que joga capoeira com a neta. A família que troca afetos a beira do fogão, ao catar camarão seco no balaio, do cheiro do feijão cozido à lenha que alimenta corpos e corações. A teórica expõe três famílias distintas, monoparental (Makeba), biparental (Akin) e matriarcal (Voinha), sem hierarquizar, nem elencar uma como modelo padrão a seguir, mas evidenciando que as famílias são distintas e espaços de afeto, seja qual for a formação. Destarte, são famílias estruturadas, não porque apresentas pai e/ou mãe, mas porque não está em situação de vulnerabilidade social ou emocional, fornecendo um ambiente de afeto sadio para o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, além de não reproduzir a lógica de outrora, comumente vista nas produções literárias infantis com famílias negras no lugar da ausência, da subsistência. Ao contrário são famílias funcionais que tem ancestralidade, passado, presente e são donas de suas próprias histórias.

Para contar histórias de famílias negras, numa prática antirracista, sem restringir a memórias do povo afro-diaspórico a escravidão ou a vivências do racismo é preciso resgatar a ancestralidade. Logo, é basilar entender que ancestralidade são costumes, o legado que é difundido em distintas linguagens, saberes e artes, são as danças, músicas, comidas, lutas, roupas, léxicos, formas de cultuar o sagrado, modos de aprendizagens e brincadeiras de nossos ancestrais sequestrados. A ancestralidade, nesse contexto, se desenvolve a partir da cultura africana herdada no processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e conhecimentos próprios desses povos

As referências ancestrais estão evidentes e pulverizados ao longo das obras, nos nomes de origem africana dos personagens,Makeba, Akin, Najuma. Na obra *Dengos* é notório estes elementos na colcha feita de fuxico, no vô que joga capoeira, no fogão a lenha, no caruru, na comida de santo. A botija é uma figura semiótica da ancestralidade, a moringa traz essa memória afetiva, faz voltar ao passado para ressignificar o presente, ela abandona o seu estado inanimado e sutilmente ganha vida, ver tudo, acompanha o leitor e o protagonista.

A obra *As Tranças de Minha Mãe* traz a ancestralidade e elementos da religiosidade afro-brasileira de forma natural e poética com a referência aos orixás Ewa e Oxumaré sem colonizar ou fazer proselitismo através da literatura. Em *Tranças* e *Makeba vai a escola*, fazem referências aos ancestrais na sua narração, além de fazer referência a vovó Cici de Oxalá, griô, negra, Egbomi (autoridade religiosa) no terreiro de candomblé e recentemente ganhou o título de Doutora Honoris Causa pela UFBA. A valorização dos saberes dos mais velhos, dos ancestrais, vai na contramão da lógica pós-moderna, de acordo Femi Ojo-Ade (1995), no ocidente o velho é visto como arcaico, retrógrado, estéril, inferior, miserável, primitivo, feio; enquanto, o novo, como avançado, bonito, excepcional, infalível, proeminente, universalmente superior. Assim, o idoso é entendido como ser quase bestial

e a juventude está num contínuo processo de descobertas maravilhosas e invenções pelos seres superiores. Porém no continente africano, velho significa sabedoria e profundo conhecimento, respeito, gentileza, comunidade e continuidade.

Outro elemento ancestral é árvore Baobá presente no quintal de Voinha, esta arvores dão a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais. Na cosmogonia africana, a árvore Baobá surge como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material, o pilar que une o mundo transcendente ao imanente, onde os primeiros deuses chegaram ao local onde deveriam proceder o início do processo de criação do espaço imaterial

A ancestralidade constrói o encantamento da literatura afro-brasileira, a memória corpórea, impressa nas mentes e corações, o legado ancestral de nossos anciãos e anciãs, guerreiros e guerreiras que nos antecederam, a herança de suas histórias, lutas, conquistas, linguagens, saberes e artes de nossos ancestrais trazidos a força para outras terras. A autora Ana Fátima apresenta os personagens deixando notório a identidade negra que os permeiam, eles são descritos a partir da valorização de seu fenótipo, dos traços físicos, de sua ancestralidade, heranças culturais advindas dos povos africanos e da presença/ausência que os negros brasileiros sofrem na sociedade brasileira. A construção de personagens e enredos destes se opõe a prática naturalizada de padrões estereotipados ou da invisibilidade com que os afro-brasileiros são representados na nossa literatura.

Isto é evidente quando a obra *As Tranças* apresenta aspectos da identidade negra, tendo o cabelo como destaque e beleza, a mãe um dos personagens centrais ora está de tranças, ora usa turbante. O cabelo crespo com suas muitas nuances de tranças, búzios, dreads, turbantes está, docemente, na obra como uma entidade bela e poderosa que representa a aceitação, o resgaste da história, como uma construção de carinho entre mãe e filho. Quando o Akin, nesta obra olha para sua mãe, ele vê beleza, a enaltece, valoriza seus traços, sua pele, seu cabelo e história. A teórica Níní Kemba Náyọ̀ (2024) afirma que o livro relata a ligação direta entre cabelo, turbante, orixá, família, dengo e beleza. Akin entende que toda a sua família é preta, que a cor e a beleza da sua pele têm origem africana e ele fica como que em êxtase vendo a mãe sempre ajeitando as tranças, colocando turbante em frente ao espelho.

Nas três obras expostas há cenas de cuidado com o cabelo crespo, pentear o cabelo crespo é um ato de afeto e carinho, pois parte de um processo de aceitação, resgata o ato de cuidar do cabelo crespo é um ato de amor. Assim, o cabelo crespo que muitas vezes está no lugar da dor, da vergonha, da negação, através dos personagens Akin, Najuma, Amin Makeba, Jamal tem sua beleza, resistência e valor evidenciados.

O olhar sobre o corpo negro é normalmente atravessado pela ideologia do embranquecimento do colonizador. Suplantar isso é um processo identitário de construção e aceitação da beleza negra que passa pelo cuidado, pelo tratamento dado ao cabelo crespo e ao corpo negro. Enxergar beleza no seu corpo e nos seus traços naturais é um resgate da autoestima e da subjetividade aviltada pela racialização. Assim, como conhecer e valorizar

os aspectos ancestrais da cultura africana e afro-brasileira. Desta forma a autora Ana Fátima desenvolve uma prática antirracista através do afeto, sem reproduzir outras opressões sociais. Através do dengo, apresenta uma diversidade de famílias negras, colocando seus membros como sujeito de afeto, que recebe e dá afeto, além de dar aos personagens negros o que a escravidão e o racismo tentam continuamente roubar, sua história, sua ancestralidade, seus saberes e valores, restaurando assim, a sua dignidade. O profícuo enfrentamento do racismo se dar através do combate à todas as outras opressões sociais, marcas da colonialidade, como o machismo, homofobia, elitismo. Pois uma sociedade estruturada e estruturante sobre o colonialismo, só se desenvolverá de forma justa e igualitária sem reproduzir este sistema de privilégios se todas as opressões sociais forem combatidas.

Diante desta sociedade com tantos males sociais que ferem física e psiquicamente os sujeitos negros desde a sua tenra infância, é basilar uma literatura negro-brasileira do encantamento, como as analisadas neste estudo que promovem pelo encanto a cura e o empoderamento das crianças (KIUSAM DE OLIVEIRA, 2023). Logo, a literatura afro-brasileira ao produzir encantamento, suscita o desenvolvimento pleno das crianças, promove a dignidade da criança negra, se enxergando como um corpo de afeto, promove cura e vida. Também suscita nas crianças não negras uma mudança de perspectiva para com seus colegas negros, desconstruindo a visão violenta e de desumanização do corpo negro, desenvolvendo um olhar de valorização, humanização e respeito para as crianças negras

Destarte, a literatura apresentada neste estudo suscita a reconstrução do corpo, imaginário, práticas culturais do povo negro, através do dengo, o dengo na literatura reconstrói o que foi diluído pelo racismo. Combate ao racismo sem didatismo e sem perder a beleza e fruição do texto literário. As obras conjugam o amor a partir da sua própria subjetividade, de sua ancestralidade, da sua própria beleza e práticas, do seu dengo, trazendo assim encantamento e promovem o encantamento, que ao resgatar a ancestralidade afro e afro-diaspórica pode suscitar o desenvolvimento de infâncias mais saudáveis e sadias promovendo desenvolvimento da integridade física, psíquica e social, possibilitando que crianças das distintas etnias, não que apenas as crianças negras, valorizando a pluralidade da cultura africana e afro-diaspórica, identidade, valores e cultos. Construindo uma sociedade, onde todas as crianças de classe, etnia, gênero tenham liberdade para crescer e livre ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil afro-brasileira deve ser do encantamento, nisto estar a beleza das obras estudadas, está em não se limitar ao didatismo e assim se opõe ao racismo sem citá-lo, sem retratar as agruras deste sistema, nem reproduzir outras opressões sociais, males que já são comuns para a população afro-diaspórica brasileira. Por meio do afeto e do dengo, a autora Ana Fátima restitui a família negra como uma composição de amor, valorizando os elementos da cultura africana e afro-diaspórica, sua ancestralidade e história sublimada.

O dengo ancestral nas obras analisadas restitui o corpo negro como um local de afeto, de arte e cuidado, do cabelo que é valorizado ao pentear, da capoeira e dança no quintal de casa. Desconstruindo a imagem de dominação, violência e opressão naturalmente associados aos corpos negros. Entende e valoriza o corpo negro desde a tenra infância como um corpo que deve ser afetado com dignidade e respeito, o corpo como nossa casa com todas as suas possibilidades de trocas, encontros, que pode sonhar e ter futuro.

A ancestralidade constrói o encantamento por meio da literatura afro-brasileira, sendo fruição, suscita transformação, conhecimento de si e do outro e valoração da memória afro-brasileira para todas as crianças e adultos que se deleitam nessas obras. Semeando desejos de uma sociedade plural onde há espaço para todas as formas dos sujeitos serem livres.

REFERENCIAS

Fátima, Cruz dos Santos. **As tranças de minha mãe**. Ilustrações Quézia Silveira. São Paulo: Editora Uirapuru, 2018.

Fátima, Cruz dos Santos. **Dengos na moringa de voinha.** Ilustrações Fernanda Rodrigues. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2023.

Fátima, Cruz dos Santos. **Makeba vai** à **escola.** Ilustrações Quézia Silveira. São Paulo: Editora Cogito, 2019.

FACO, Vanessa M. Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceito de família. **São Paulo: Cultura Acadêmica**, 2009.

FERREIRA, A.J. **Letramento racial critico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; SILVA, Lucas Alves da. **Pela "família tradicional": campanha de candidatos evangélicos para a ALEP nas eleições de 2018.** Revista Brasileira de História das Religiões, v. 13, n. 39, p. 13-41, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/55666/751375151511 Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

MACHADO, Lara. GORZIZA, Amanda. BUONO, Renata. **A cada 10 mulheres chefes de família no brasil**, 6 são negras. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/cada-10-mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-6-sao-negras/ acesso em 24 de janeiro de 2024

MUNANGA, K.. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÁYỌ , Níní Kemba. **As tranças de minha mãe e o dengo do menino negro com a sua mãe**. A casa tombada. Disponível em: https://acasatombada.com.br/livros-a-mao-as--trancas-de-minha-mae-e-o-dengo-do-menino-negro-co m-a-sua-mae-por-nini-kemba-nayo/ Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias**: reencantando corpos negros. Feira Literária Brasil - África de Vitoria – ES. v. 1 n. 3, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/flibav/issue/view/Flibav2020. Acesso em 19/10/2023.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância afrodescendente:** epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador, BA: EDUFBA, 2021.

DOIS PAIS TAMBÉM SÃO FAMÍLIA: A HOMOPARENTALIDADE NA LITERATURA INFANTIL

José Humberto Rodrigues dos Anjos
Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao escrever sobre a literatura infantil como possibilidade de abertura para a formação de uma nova mentalidade, Coelho (2000, p. 15) afirma que "é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens". Ao enfatizar essa relação oportuna do livro com sua capacidade comunicacional, a autora, realça que a literatura é a forma mais eficaz e rica para potencializar essa compreensão.

Isso acontece porque, segundo Coelho (2000), há uma relação entre literatura e experiência de vida, o que sugere conexão dessa primeira sobre a segunda. Essa compatibilidade, denominada pela autora de "atuação sobre as mentes", fortalece a ideia de que a literatura é uma "oportunidade de ampliar, transformar, ou enriquecer sua própria experiência de vida" (COELHO, 2000, p. 29).

Com diálogo muito próximo ao estabelecido por Coelho (2000), Candido (2004) trata do papel humanizador da literatura, e reconhece que ela é uma das formas do indivíduo afinar suas emoções e aproximar-se de seus semelhantes. Para o autor, a literatura satisfaz "a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles" (CANDIDO, 2004, p. 180).

Por sua vez Colomer (2007, p. 31) amplia a discussão ao falar da educação literária como espaço de formação das pessoas, admitindo que essa prática pedagógica está "ligada indissoluvelmente á construção da sociabilidade e é realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem".

As discussões de Coelho (2000), Candido (2004) e Colomer (2007) coadunam com o primado da importante contribuição da literatura para a formação cultural, moral e social das pessoas. No caso específico das crianças, essa relação se amplia ao passo que se alia a um momento importante (infância) na formação e aprendizagem de temas complexos, mas fundamentais para a humanização e convívio em sociedade.

Partindo dessa relação, qual seja: a literatura como forma humanizante capaz de introduzir as crianças em temas socialmente importantes para seu amadurecimento, es-

tabelecemos como objetivo para esse artigo discutir a homoparentalidade como forma de família homoafetiva, a partir de dois livros: *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco (2010) e *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite (2010). Perpendicular a isso, analisamos as rupturas/fraturas que as obras provocam ao tratar o tema, bem como a importância dele para a formação das crianças leitoras em seus processos de humanização.

Desenvolvido em duas seções, o artigo aborda os temas fraturantes na literatura infantil, discutindo em que medida eles se configuram como elementos importantes para a formação das crianças. Para isso, lança mão de uma análise a partir da homoparentalidade como categoria, debruçando-se sobre a seguinte questão problema: como os dois livros selecionados introduzem a questão das famílias homoparentais e em que medida colaboram para a reflexão sobre esse tema?

LITERATURA INFANTIL E OS TEMAS FRATURANTES: E NÃO FORAM FELIZES PARA SEMPRE

Em 1968, quando publicou *Literatura infantil brasileira,* Leonardo Arroyo já dava conta da problemática e variada conceituação do termo literatura infantil. Embora já se tenham passado mais de 50 anos dessa publicação, a discussão ainda permanece por inúmeros motivos, sejam eles epistemológicos, técnicos ou de escolha teórica.

O perigo da categorização, discutido também por Andruetto (2012), lança luz para o fato de uma literatura sem adjetivos, que seja capaz de manifestar fuga aos sentidos funcionais e utilitários dessa escrita. Nesse mesmo viés, Coelho (2000, p.27) concorda que "a literatura infantil é, antes de tudo, literatura", sendo a linguagem, uma de suas marcas mais evidentes, e por isso, elemento que a distinguiria de outras formas.

O retrospecto histórico da literatura infantil feito por autores e autoras como Arroyo (1968); Zilberman (1985); Goés (1991); Cademartori (1995); Coelho (2000); Gregorin Filho (2009) dentre outros, nos mostram que em sua gênese, ela esteve ligada ao tom moralizante e pedagógico, caso exemplificado nos contos de fadas e nas fábulas. No entanto, também é consenso de que gradualmente essas características foram sendo suprimidas em virtude da puerilidade que empregavam aos textos.

É dessa literatura que nos referimos nesse artigo, uma escrita sem tom pueril, com riqueza de linguagem e que traz em seu bojo o conceito de literatura infantil ampliado por Coelho (2000, p. 27): "fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização".

Nesse conceito que tem o sonho, o imaginário e a fantasia como operação constituinte, abre-se espaço também para a representação do mundo, dos pares e das mais diversas situações que cercam as crianças. Essa ampliação é fundante para que uma virada estética abarque a literatura infantil, demarcando ruptura com a ideia de que todas as histórias infantis tinham que ser baseadas no vocativo *Era uma vez,* ou no desfecho: *Foram felizes para sempre.*

A quebra dessa concepção marca o tratamento de temas fraturantes na literatura infantil, sem suavização ou utilização de recursos como o *Deus ex machina,* por exemplo. O sofrimento, a dor, as angústias existenciais e identitárias têm soluções racionais, sem a dependência de elementos extraordinários ou, sobrenaturais.

Ramos e Navas (2015, p. 235) ao escreverem sobre o fenômeno *crossover* na literatura brasileira e portuguesa, tratam dos temas fraturantes como aqueles voltados a tabus sociais, tais como "o sexo, a violência e a morte". Somam-se a essas temáticas, outras tantas que são silenciadas por serem consideradas apenas para adultos, ou complexas demais para serem compreendidas pelas crianças, tais como: o racismo, as homossexualidades, as deficiências, as doenças etc. Partindo de uma visão psicanalítica, o psicólogo infantil, Bruno Bettelheim (1980, p. 17) reconhece que

> Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas esta visão unilateral nutre a mente apenas de modo unilateral, e a vida real não é só agradável.

Ao negar a vida complexa apresentando apenas visões otimistas, nega-se á criança a percepção da realidade que a cerca e dos problemas, ou dilemas que existem no mundo do qual ela faz parte. Se esse lado negativo e sombrio dos sujeitos não existe, não há por que se preocupar com problemas como a homofobia, o racismo, a discriminação, a morte e a fome, por exemplo. Nessa perspectiva, a criança é posta em uma redoma ambientada em um pseudo otimismo, que a priva de compreender os mecanismos sociais que ela terá que enfrentar quando crescer.

Confrontando essa ideia, os temas fraturantes, rompem com esse *modus operandi* e trazem para essa redoma uma fratura temática, que não apenas propõe outra forma de ver o mundo, mas também de compreendê-lo. Nesse prisma, a criança não é privada de qualquer assunto, nem submetida a visões de um mundo maravilhoso, sem defeitos, ou problemas. Ao contrário, defronta-se com aquilo que a convoca para o enfrentamento de assuntos que ela já vê, lê, presencia, ou vive em seu cotidiano.

Portanto, chamamos de temas fraturantes, como a próprio nome já induz, aqueles que quebram, fraturam com a realidade de um mundo sempre bom, perfeito, sem problemas, mazelas ou diferenças. Tal termo faz menção ao que é colocado como não matéria para a literatura infantil, pois circunda o proibido e silenciado socialmente. Desta feita, os temas fraturantes chocam frontalmente com o patriarcado, e outras estruturas de dominação, pois ao tematizarem essas questões, acabam por jogar luz a temas sempre postos à margem, não apenas para as crianças.

Dentre esses temas, que fraturam com uma ordem previamente imposta, destacamos as homossexualidades, ainda vistas como tabu, mesmo na contemporaneidade. O estudo de Louores e Fuks (2021) nos ajuda a compreender o que os autores chamam de "pavor que, no Brasil, tem assolado grande parcela da sociedade", ou seja, o estudo e as

discussões sobre gênero e sexualidade, e os problemas que circundam esse contexto. O panorama histórico demonstra que:

> No Brasil, a implantação de uma política de direitos humanos voltada para a defesa da cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais tem sido marcada por violentas tensões. Temos visto uma intensificação da intolerância e do sectarismo. É cada vez maior o número de ameaças, agressões e assassinatos da população LGBTQI+ . Obras de arte têm sido vetadas e exposições canceladas; espetáculos de teatro têm sido proibidos pela Justiça; e a Câmara dos Deputados, novamente, abre margem para que a homossexualidade seja tratada como patologia, com seu projeto sobre a "Cura gay". (LOURES e FUKS, 2021, p. 01)

Ladeado por um contexto conservador, o Brasil, enfrenta, segundo os estudos de Horst (2020) um conservadorismo que se estende às esferas de poder, sendo representado inclusive nos discursos de parlamentares que evidenciam falas excludentes e que são marcadas pela "defesa de um modelo nuclear patriarcal burguês – embasado, também, a partir da bíblia cristã – versus, o reconhecimento não de um modelo, representado pelas famílias homoparentais, mas a defesa pela diversidade familiar" (HORST, 2020, p.10).

Essa defesa colabora, na visão de Horst (2020), para que as decisões judiciais tenham um viés ideológico, o que não permite que a discussão sobre as homossexualidades, sobretudo no ambiente escolar, avance. Nesse sentido, as leis, criadas e executadas por homens, em sua maioria brancos, cristãos e heterossexuais, acabam por reforçar "concepções dominantes e, também, de interesses dominantes. Em outras palavras, sempre foram utilizadas como instrumento de controle social, como forma de preservação da organização social vigente" (HORST, 2020, p. 03).

Partindo dessa concepção, compreendemos, por exemplo, por quais razões as discussões sobre gênero e sexualidade demoram tanto a avançar no Brasil, e por conseguinte, porque encontram dificuldades para chegar às escolas. O discurso de que existe uma ideologia de gênero que quer destruir as famílias, ganhou forças (política, social e religiosa) desde 2015 quando o debate sobre os planos estaduais de educação ocorria. Isso, segundo o *De olho nos planos* (2016), foi responsável por garantir que em vinte e quatro estados não se fizessem qualquer menção à palavra *gênero.*

A pauta conservadora e contra as discussões sobre gênero e sexualidade não param no exemplo dos planos estaduais. Somam-se a ele, outros, tais como a retirada do material *Escola sem Homofobia,* das escolas em 2011, e sua cognominação como *"kit gay"*. A criação de matérias ficcionais de que as escolas passariam a ter banheiros unissex nas eleições de 2022, ou de que o Partido dos Trabalhadores (PT) distribuiria mamadeiras eróticas em forma de pênis às escolas brasileiras nesse mesmo ano.

Como é possível observar, há uma conjuntura que impede o debate de ser efetivado, fortalecendo seu caráter de tabu social e intensificando o silenciamento, a recusa e a dis-

sensão. Ao ganhar *status* de proibido, os temas que abordam a sexualidade humana, vão sendo expurgados do currículo, das literaturas e dos círculos sociais que podem abranger as crianças. Esse esforço de fazê-lo silêncio, é o ponto de partida para que uma vez tratado nas literaturas infantis ele se constitua como tema fraturante.

DOIS PAIS TAMBÉM SÃO FAMÍLIA: A FRATURA DA HOMOPARENTALIDADE

Criado em 1997, na França, pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas, o termo homoparentalidade, é usado para designar uma constituição familiar entre pessoas do mesmo sexo, que têm responsabilidade jurídico/afetiva com uma criança, podendo essa ser proveniente da adoção, relacionamentos anteriores, ou por outros métodos de reprodução. Trata-se, portanto, de uma ampliação do conceito de parentalidade.

Sobre essa ampliação, Dias (2017, p. 60-61) reforça que mesmo sendo uma ideia negada por gerações, "casais formados por pessoas do mesmo sexo têm filhos", e essa existência é amparada pela tutela jurídica dos vínculos afetivos. Desse modo, a compreensão de família é amparada pelo entendimento de que "o nexo familiar existe não só pela força da lei, mas é reafirmado pelos laços psicológicos construídos pelo afeto".

Desse modo, a homoparentalidade se configura como tema fraturante, uma vez que foi silenciada como repertório temático, não apenas na literatura infantil, mas na sociedade. Esse emudecimento deve-se a inúmeros fatores, mas os mais evidentes são sua relação com a sexualidade e com os valores judaico-cristãos do casamento como sacramento.

Nos dois livros literários escolhidos para nossa discussão, quais sejam: *Meus dois pais,* de Walcyr Carrasco (2010) e *Olívia tem dois papais,* de Marcia Leite (2010), a terminologia jurídica homoparentalidade, será utilizada para referir-se à composição familiar de dois grupos distintos, formados por pais homossexuais. Ambos os livros têm indicação para a faixa etária entre 6 e 8 anos.

No centro dessas narrativas, consideradas como fraturantes, estão as crianças Naldo e Olívia e seus respectivos pais: Papai[1]/Celso e Raul/Luís. Com enredos bem próximos, os livros narram cada um a seu modo, as relações homoparentais, as descobertas que as permeiam, as frustrações e como o preconceito interfere diretamente no conceito de família, e na afetividade das crianças.

Conhecido no panorama nacional por suas telenovelas, Walcyr Carrasco mimetiza em *Meus dois pais,* uma relação conflituosa que tem como resultado a dissolução do casamento entre o pai e a mãe de Naldo, narrador personagem que conduzirá o leitor por sua história de vida a partir dessa separação.

No livro, ilustrado por Laurent Cardon, é possível observar uma imagem que demonstra o sofrimento da criança que, entre o pai e a mãe, é submetida a uma discussão

1 No livro de Carrasco (2010) não há menção do nome do pai biológico de Naldo. A narrativa o apresenta hora como Pai, hora como Papai.

que parece atordoá-lo. A ilustração é confirmada pelo discurso do próprio Naldo que reconhece: "era chato ficar no meio" (CARRASCO, 2010, p. 4). Nesse caso a separação dos pais por si só representa um tema fraturante, e no decorrer da narrativa vai ganhando outros contornos.

Embora seja um momento delicado na vida de uma criança, a separação não é vista por Naldo como algo alarmante, já que o menino reconhece que entre seus colegas de escola existem outras composições familiares: mães sólo, segundas uniões, produções independentes e outras. No entanto, o que foi visto com tranquilidade por Naldo, é percebido de outra forma por sua família, já que segundo o personagem "a avó ficou muito mais apavorada" (CARRASCO, 2010, p. 6) do que ele, e intensificou as visitas depois do ocorrido.

À medida que vai avançando, a narrativa ganha outros contornos, e apresenta ao leitor, o personagem Celso, amigo do pai de Naldo e que é um excelente cozinheiro. A relação entre os três, de início, se constitui amigavelmente e o menino chega a gostar da presença de Celso na casa de seu pai, fato que não chega a despertar em Naldo a percepção de outro sentimento que não seja a amizade entre eles. Para Carrijo (2012) essa consciência é ingênua, e por isso, o personagem não consegue notar que existe entre Celso e o pai, um relacionamento conjugal.

Com a promoção da mãe de Naldo no trabalho, surge a necessidade dela mudar-se de cidade, e por isso, ele precisaria ficar um tempo até concluir o ano letivo. Essa ação narrativa apresenta outro tensionamento importante ao leitor: a guarda temporária da criança.

Ao dissertar sobre esse tema, uma das maiores doutrinadoras em Direito das Famílias, evidencia que "o fim da conjugalidade não acarreta o fim da parentalidade. Ambos os pais continuam com todas as obrigações decorrentes do poder familiar [...] a família parental não se dissolve" (DIAS, 2017, p. 34). Essa compreensão não é constituída na narrativa, uma vez que de início a avó propõe ficar com Naldo, fato não aceito pelo pai e que gera um diálogo evidenciando o preconceito da mãe e da vó, bem como o melindre de falar a verdade para Naldo.

> A mamãe e o papai estavam na cozinha. Fui até lá. Da porta, vi que ela estava supernervosa.
> — Ainda é cedo.
> — Eu não vou deixar você pôr o Naldo contra mim!
> Nesse instante, os dois me viram. Ficaram em silêncio, sem jeito. Quando fui me trocar, as vozes subiram de novo. Ouvi, de longe:
> — Olha que eu desisto da promoção!
> — Sou pai e tenho direitos.
> [...] A briga continuou nas semanas seguintes. A vovó ligava todo dia e ficava um tempão no telefone. A mamãe saiu duas vezes com o papai. Voltou ainda mais nervosa. Fui passear com ele só uma vez. Fomos ao shopping assistir um filme, sem o Celso. Na despedida, meu pai me abraçou bem forte:
> — Naldo, tem muita gente contra mim.
> — Por que papai?

> Ele ficou emocionado. E disse aquela frase horrível que os mais velhos usam quando não querem falar alguma coisa.
> —Mais tarde você vai entender.
> Que raiva! Por que eles têm essa mania de achar que, por ser mais novo, eu não vou entender? Eu ia responder que já sou bem crescido, quando ele me abraçou de novo:
> — Mas eu não vou desistir de você!
> Fiquei sem voz. Desistir de mim? Então o caso era muito sério! Sozinho eu pensava:
> — O que o papai fez de tão errado? Por que não querem que eu fique com ele? (CARRASCO, 2010, pp. 14-15)

O diálogo acima evidencia a resistência da mãe e da avó para que o pai possa exercer seu papel de tutela. Embora já seja perceptível que a base dessa recusa seja o preconceito de ambas sobre a orientação sexual do pai, isso é reificado em outros diálogos em que a mãe chega a dizer para o filho não se deixar influenciar pelo comportamento do pai, e pelo interdito de perigo enunciado pela fala em discurso direto: "Você vai morar com o seu pai, pelo menos por enquanto. **Qualquer coisa, você me telefona**." (CARRASCO, 2010, p. 16, grifo nosso). Soma-se a essa fala as muitas perguntas que a avó submete Naldo no intuito de saber como era o ambiente familiar em que ele vivia, fato que escancara o preconceito da matriarca e é materializado pelo questionamento "Você viu alguma coisa esquisita?" (CARRASCO, 2010, p. 19).

A estigmatização de que lares constituídos por casais homossexuais é um lugar perigoso e promíscuo para a criação de uma criança é muito presente no ideário popular, que relaciona a orientação sexual à perversão sexual, ou mesmo, ao conceito ultrapassado de pederastia. Essa ideia, que tem raízes assentadas no preconceito e na discriminação, ganha forças nos diálogos da mãe e da vó, que não só recusam que o pai possa cuidar da criança, mas a submetem a perguntas que a deixam profundamente confusa.

Essa sequência de ditos e interditos contribuem para que Naldo, chegue sozinho à ideia de que o pai tem um segredo. Pelo viés da imaginação, e dentro de suas possibilidades como criança, o menino chega a ponderar que o pai possa ser vampiro, ou lobisomem. No entanto, o mistério chegará ao fim de forma conturbada, uma vez que a descoberta da homossexualidade do pai só será possível após uma reunião escolar em que os outros responsáveis pelas crianças começarão a comentar sobre a relação dele com Celso, e proibirão os filhos de frequentarem a casa de Naldo.

O segredo, revelado por um colega da escola "Seu pai é gay, Naldo" (CARRASCO, 2010, p. 21) é acompanhado por uma ilustração que mostra o menino fragmentado, o que reifica a surpresa, ao passo que alude para sentimentos posteriores como tristeza, raiva e autoexclusão.

A partir dessa situação, Naldo estabelece relação entre as falas da mãe, da avó, e dos comentários que ouviu na escola. Essa concatenação, é preponderante para que o menino

rompa sua relação com Celso: "Ele estragou a vida da gente" (CARRASCO, 2010, p. 23) e afaste-se do pai: "Eu tenho vergonha de você!" (CARRASCO, 2010, p. 24).

Sob a argumentação de que Naldo não estava feliz e que tinha motivos para se sentir assim, a avó acaba o levando para sua casa. O reencontro com Celso e o pai, juntos, só voltará a ocorrer em seu aniversário, quando com mediação prévia da mãe, Naldo compreenderá seus sentimentos, o afeto do pai, o amor entre iguais, e as diferenças que envolvem as formas de ser e viver esse amor.

A participação da mãe e o diálogo afetuoso e compreensivo que, a partir desse momento, começa a se traçar são fundamentais para que o menino possa constituir sentido sobre a homossexualidade do pai, e sua relação com Celso. A conversa, que ressalta o desconhecimento e os medos de Naldo que chega a acreditar que, se criado pelos pais gays, poderá ser gay também, evidencia a importância da mediação adulta em temas como esse, uma vez, que a criança tem pouco arcabouço crítico, cultural e social para compreendê-los.

A importância dessa mediação no âmbito familiar pode ser reforçada quando observamos através da narrativa, a reconciliação entre as personagens. Esse fato ocorre somente após a mediação da mãe, ou seja, quando o assunto é tratado sem interditos e com uma linguagem que alcance a criança suprindo com suas curiosidades e desconhecimentos.

O desfecho da narrativa de Carrasco (2010) evidencia a importância do diálogo anteriormente realizado pela mãe. A cena criada para essa compreensão leitora se dá justamente no aniversário de Naldo, oportunidade em que estavam os colegas da escola, suas famílias e os amigos da mãe e da avó. Ao cortar o bolo e oferecer o primeiro pedaço para Celso, Naldo não apenas demarca a reconciliação, mas quebra uma corrente de interditos que é selada com a conclusão: "_Você também é meu pai!" (CARRASCO, 2010, p. 36).

Diferente de *Meus dois pais* (2010), *Olívia tem dois papais* (2010), de Márcia Leite com ilustrações de Taline Schubach, não apresenta tantos conflitos, sobretudo porque a narrativa já pacifica a homoparentalidade e a adoção da personagem principal, Olívia, por um casal de gays Raul/Luís. Embora essa questão vá se revelando aos poucos, é possível compreender que o pano de fundo da narrativa de Leite (2010) passa mais pelo campo da afetividade familiar entre as personagens, do que pela homossexualidade delas.

As relações pacíficas que envolvem a homossexualidade dos pais, a aceitação familiar e a ambiência coletiva de afeto pode ser notada já na primeira ilustração, que apresenta ao leitor, um porta-retratos onde se vê a família de Olívia reunida e sorrindo em um momento fraternal. Da mesma forma, a ilustração que fecha a narrativa apresenta a criança enredada por um afetuoso abraço dos pais, formando uma imagem que remete a um coração.

A narrativa de Leite (2010) coaduna com a ideia propagada por Dias (2017, p.37) de que "com a prevalência do vínculo da afetividade, a verdade biológica perdeu espaço. O afeto venceu o DNA: a realidade afetiva prevalece sobre a biológica". Partindo dessa concepção, Leite (2010) trata as diferenças por meio das curiosidades de Olívia, uma menina negra, adotada por dois pais. Para elaborar as várias possibilidades de conhecer o mun-

do, as pessoas e os afetos, a menina explora a diversidade presente nas obras de arte do pai Raul, nas diferenças entre meninos e meninas, e até nas cores, quando pinta sua gata branca com tintas de aquarela.

Com diálogos que evidenciam sobretudo a binaridade das relações de gênero, a menina vai elaborando suas compreensões e trazendo importantes reflexões sobre a diversidade que está imbricada, não só em sua estrutura familiar, mas no mundo que a cerca. Ao brincar de boneca com o pai Raul, Olívia encabeça um dos diálogos mais profundos da narrativa, um misto de curiosidade e alegria:

> — Papai Raul, você também brincava de boneca quando era do meu tamanho?
> — Não, filha, eu brincava de outras coisas. Nem tinha boneca lá em casa.
> — Do que você brincava, então? – Olívia insistiu.
> — De brincadeiras de menino, com o tio Roberto. Carrinho, futebol, videogame, luta, bicicleta. Coisas assim.
> — Então você nunca brincou de boneca? Nunca brincou de mamãe e filhinho? Que intrigante! – Ela refletiu em voz alta.
> [...]
> — Se você nunca brincou de boneca ou de casinha, como foi que aprendeu a cuidar tão bem de uma filha menina?
> — Ah, minha querida, tem coisas que a gente não precisa aprender, já nasce sabendo. E cuidar de você é muito fácil! – papai Raul explicou.
> — Você queria ter uma filhinha assim como eu?
> — Era tudo o que eu sempre quis – Papai Raul confessou. [...]
> — Por isso vocês me escolheram. E eu virei uma filha e vocês viraram papai Raul e papai Luís! (LEITE, 2010, pp. 21-22)

Embora o excerto reforce o binarismo existente entre brincadeiras de meninos e meninas, o que nos chama a atenção é o fato de que diferente de Naldo, Olívia já conhece a história de seus pais, os aceita e compreende aquela composição como uma família. Ademais, ao retomar aos meandros de sua existência e criação, a menina compreende que foi escolhida, é bem cuidada e amada como filha de Raul e Luís.

Leite (2010) insere em sua narrativa uma série de elementos importantes para compreendermos a relação de gênero: a questão das brincadeiras, a presença do príncipe encantado e a pouca habilidade que o pai Raul tem para prender seus cabelos. No entanto, isso não se configura como ponto alto da narrativa, que evidencia o dia a dia de Olívia e a forma como dois pais cuidam de uma menina, e de como esse lar não se diferencia em nada de outros compostos por pais heterossexuais.

No entanto, diálogos importantes são levantados por Olívia e pelos pais para discutirem as assimetrias de gênero, presenciadas, sobretudo, pela menina. Ao contar para o pai que um dos amigos disse que cozinhar não é uma coisa para homens, Olívia é surpreendida pela ideia de que todos precisam saber cozinhar, pois todas as pessoas comem. É esse

mesmo amigo que confrontará a menina dizendo que ela não tem mãe. Ambas as questões são mediadas pelo pai, e compreendidas por Olívia.

O desfecho de *Olívia tem dois papais* ocorre com a manifestação de alegria da personagem principal que ao concluir que gosta muito de ambos os pais nunca seria "capaz de decidir com qual dos dois iria se casar quando crescer" (LEITE, 2010, p. 41). Para Silveira e Kaercher (2013), esse desfecho ocorre sem tom moralizante ou com apologia às famílias homoafetivas. Ao contrário, ele realça a felicidade de Olívia frente á promessa dos pais de que os três sairiam para comprar maquiagem, o que provoca um pensamento sem consciência crítica do que é o casamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Naldo e Olívia vivenciam na escola suas primeiras experiências traumáticas de preconceito e discriminação em relação às suas famílias. O menino, após passar por uma sequência de silenciamentos familiares, e da recusa de seus amigos em frequentarem sua casa, descobre de forma abrupta e acusatória: *seu pai é gay.* A menina, por sua vez, é sentenciada como criança sem mãe.

Ambas as narrativas tratam, a seu modo, um importante tema fraturante, atravessado por tantos outros que o compõem: a homoparentalidade/homossexualidade. Carrasco (2010) e Leite (2010), tematizam e registram esteticamente dois enredos presentes no cotidiano de muitas crianças brasileiras, que por adoção, fertilização, ou recomposição de suas estruturas familiares, reconstroem a concepção social de família, afeto e cuidado. Nesse panorama cada vez mais comum, três pontos pululam nossa breve análise: o preconceito, o direito e a mediação.

No que se refere ao preconceito, aliado direto da discriminação, da homofobia, do racismo e de outros males que privam as pessoas de seus direitos básicos, é preciso ressaltar que em ambas as obras ele aparece corporificado por entes familiares (avó/mães) e colegas da escola. Desse modo tanto Carrasco (2010), quanto Leite (2010) demonstram que mesmo as crianças estão expostas a situações periclitantes e desafiadoras no que se refere ao tema central: homoparentalidade/homossexualidade. Escola e família, espaços que *a priori,* deveriam ser seguros e acolhedores são responsáveis por expor, tanto Naldo quanto Olívia a situações de tristeza e constrangimento.

Carrasco (2010) e Leite (2010), ao narrarem as duas histórias, reconhecem o direito de ambas as crianças a terem lares seguros e que as amem. Desse modo, a premissa constitucional, expressa, sobretudo no capítulo VII da Carta Magna, é mimetizada nos pais, que dão nome aos respectivos títulos e ocupam cada página do enredo tão necessário para pensar a vida fora daquelas páginas. O direito de ter uma família e de inserir esse tema nas artes de modo geral, faz com que ele, embora ainda fraturante, seja tido como matéria da vida e da literatura.

Por fim, tanto Carrasco (2010), quanto Leite (2010), enfatizam a importância da mediação familiar na discussão de temas complexos para as crianças. Sem essa ação, pedagógica, e ao mesmo tempo nuclear, as crianças, a exemplo de Naldo, podem enfrentar momentos de ansiedade, solidão e desprezo por seus entes. Sendo assim, os temas, por mais difíceis que possam parecer, não podem ser interditos, ou escondidos das crianças. Ao contrário, precisam ser mediados, discutidos e evidenciados em um diálogo que preze pelo respeito à criança, reconhecendo que ela, a partir da mediação do adulto pode compreender o mundo que mais tarde ocupará como adulta.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M.T. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Pulo do gato, 2012.
ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BETTLLHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades | Ouro sobre Azul, 2004. CARRASCO, W. **Meus dois pais.** São Paulo: Ática, 2010.

CARRIJO, S. Dois escritores, dois textos, dois pais, quantos e quais leitores? Escolarização da leitura de literatura infantil e representação das relações de gênero *in* CARDOSO, J. B. **Literatura e prática docente:** pontos e contrapontos. Goiânia: Kelps, 2012.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

DE OLHO NOS PLANOS. Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência a igualdade de genero. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade--dege nero/>. Acesso em: 31 jan. 2016.

DIAS, M. B. **Filhos do afeto:** questões jurídicas. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.
GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil.** 2 ed., São Paulo: Pioneira, 1991.

HORST, C. H. M. Família, homossexualidade e conservadorismo: discursos no Congresso Nacional Brasileiro. **Revista de Politica Públicas da UFMA**, v. 24, p. 366-384, 2020.

LEITE, M. **Olívia tem dois papais.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LOURES, J. M. T; FUKS, B. B. A sexualidade humana: maldição ou mal-entendido?. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, [S.L.], v. 38, p. 1-8, 14 jan. 2022. Semestral. FapUNIFESP (SciELO).

RAMOS, A. M; NAVAS, D. Narrativas juvenis: o fenómeno crossover na literatura portuguesa e brasileira. **Elos**: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil, [S.L.], n. 2, p. 233-256, 23 dez. 2015. Semestral. Universidad de Santiago de Compostela.

SILVEIRA, R. M. H. Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1191-1206, 01 out. 2013. Bimestral.

ZILBERMAN, R**. A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

EM "HISTÓRIAS DA PRETA" A MENINA NEGRA SENTIMENTO, UNIVERSO AFRO-BRASILEIRO E AFRICANO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM ESTUDO DE CASO

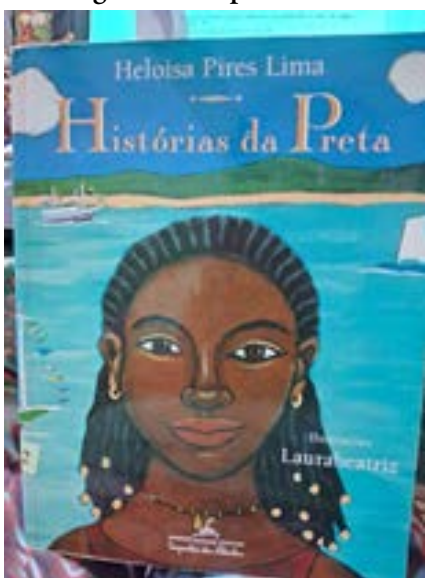
Joyce Helena Ferreira dos Santos
professora EBTT Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Birigui- SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em Histórias da Preta a menina negra sentimento, universo afro-brasileiro e africano na literatura infanto-juvenil: um estudo de caso" aponta reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou seja, verificar como o negro é inserido na sociedade: como ele se vê, como a sociedade o percebe, como estas relações se processam. A colonização impôs a escravidão aos povos conquistados e com isso o que predominava era a visão, costumes e tradições europeias, preterindo os valores e crenças do colonizado

COMUNICAÇÂO NÃO- VERBAL DO LIVRO

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Histórias da Preta, Heloisa Pires Lima – Companhia das Letrinhas,1998

Neste contexto o livro "Histórias da Preta" publicado em 1998 pela Companhia das Letrinhas e com ilustrações de Laurabeatriz traz a voz dos negros, seus sentimentos, valores e crenças.

A história contada parte do relato de uma garota Preta que mostra a perspectiva afro-centrada, pouco citada nos livros, ou quando citada o papel do negro é sempre de servidão. As primeiras relações do leitor com a obra inicia com a leitura não-verbal da capa. A arte traz a personagem central do livro que é a menina preta com seus cabelos trançados ocupando grande espaço da capa apontando a importância que esta personagem narradora terá no livro. Atrás da Preta surge o mar com suas embarcações, lembrando assim a chegada do colonizador. Ao abrir o livro é possível ver um camelo, antílopes, a figura de uma mulher com roupas africanas, e na página seguinte o peixe e o sol, mais adiante um pássaro sobre um rinoceronte e um negro com um atabaque. A representações imagéticas não causam medo, horror ou constrangimento. A linguagem não-verbal demonstra uma aparente tranquilidade que se apresentará conforme a personagem vai contando o ponto de vista de uma menina negra sobre o que é ser preta. De história em história Preta vai desvendando o universo vivido por pretos desde a sua diáspora.

HISTÓRIA: "A PRETA SE APRESENTA"

Na primeira história do livro Preta acaba por descrever o ambiente e como ela estava vestida. Tudo muito normal, entretanto Preta afirma:" (...) Cresci uma menina igual a todas as meninas e diferente de todas as outras. Desse jeito sou eu com minha história... (LIMA, 1998, p.9,).Como menina ela se sentia igual, mas ao mesmo tempo diferente por ter uma história diferente.

A VIDA FAMILIAR DE PRETA

A representatividade afetiva de Preta com a tia significa o carinho e afeto. A tia a chama de Preta. A garota já define a palavra "preta". Conforme fragment abaixo:

> (...) tia Carula ficou principalmente na minha lembrança de certos dias tristes em que ela chegava com sua sacolinha de carinhos. E só ela sabia me chamar de Preta desse jeito que ficou tão doce. Olha que engraçado: quando outros diziam que eu era preta eu achava estranho. (LIMA, 1998, p.12,)

Djamila Ribeiro (2019) no capitulo "Enxergue a negritude" relata a mesma sensação da personagem Preta quando cita que desde cedo as pessoas negras refletem sobre sua condição racial e complementa que aos seis anos de idade ela entende que ser negra é um problema para a sociedade.

A descoberta de Preta como criança negra pode ser constatado com o uso de metáforas utilizando os substantivos como: cor de doce de leite, canela, chocolate, brigadeiro, cor de telha que é nada mais que a referência e associação do universo infantil. Como em:

> (...) Eu não sou preta, eu sou marrom. Cor de doce de leite, como a canela, como o chocolate, como o brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim. da cor dos olhos dos meus pais! Eu fui aos poucos descobrindo que eu era Preta marrom, uma menina negra."(LIMA 1998, p.12,)

Este processo pode ser visto nas meninas negras da sociedade. E no fragmento que se segue a personagem afirma: (...) ""Ser negra é como me percebem. Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? (LIMA, 1998, p.12) O "eu" poemático levanta algumas questões importantes do que é ser negro socialmente. E assim a personagem vai discutindo a questão da negritude. Desta forma, aos poucos apresentam-se "as realidades" vividas pelos negros.

No discurso é possível ver também a profundidade que é ser negro. Não é somente uma questão de pele, como pode-se observar no fragmento: (...)" Tenho um amigo que só às vezes é preto. Que fica preto quando vai à praia no verão. Mas ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele". (LIMA,, 1998, p.12)

O questionamento continua quando Preta pergunta: "Como é, afinal, ser uma pessoa negra? Eu só respondo quando responderem como é que é ser uma pessoa que não é negra". (LIMA, 1998, p.12)

Podemos identificar tais questões em outras linguagens artísticas como no curta-metragem "Vista minha pele" (2003) cuja personagem central é Maria, a menina branca que vive num ambiente escolar predominado por negros. A proposta é representar nos meios sociais, na televisão, em postos de trabalhos e espaços de poder o negro. A branquitude passa a ser submissa ao negro. A discriminação racial pode ser vista na inversão de papéis étnico-raciais quando pessoas brancas vivenciam situações quotidianas experimentadas por pessoas negras. O objetivo desta estratégia é promover a reflexão sobre como a sociedade estrutura estas diferenças (Relações Étnicas Raciais) que vem de processos históricos com o olhar eurocêntrico.

Tanto Preta como Maria percebem a diversidade e são protagonistas. Maria é uma menina branca inserida numa sociedade em que negros teriam o poder e ocupariam posições de destaque e liderança.

PRETA NARRADORA DE HISTÓRIAS

Preta é uma personagem investida de autoridade, ela narra situações. Traz consigo conhecimento e memória o que a faz ser uma griô ou mais precisamente griote, na forma feminina. Griô ou griote é todo aquele que é reconhecido pela sua comunidade como herdeiro de saberes e fazeres da tradição oral e que pela vivência torna-se a memória viva do povo, contribuindo não somente para perpetuação de conhecimentos e fazeres adquiridos ao çongo do tempo, como também na ampliação e revisão destes sabers e fazeres pelos mais novos, conferindo-lhes identidade.

PRETA E AFETIVIDADE COM A VÓ LÍDIA

Preta tem uma relação afetiva com a vó Lídia que sempre permanecia arrumando suas plantinhas, mexendo com terra. E todo esse afeto é demonstrado, como vemos na figura abaixo:

Figura 2- Vó Lídia e Preta

Fonte: Histórias da Preta, Heloisa Pires Lima – Companhia das Letrinhas,1998, pp 10-11

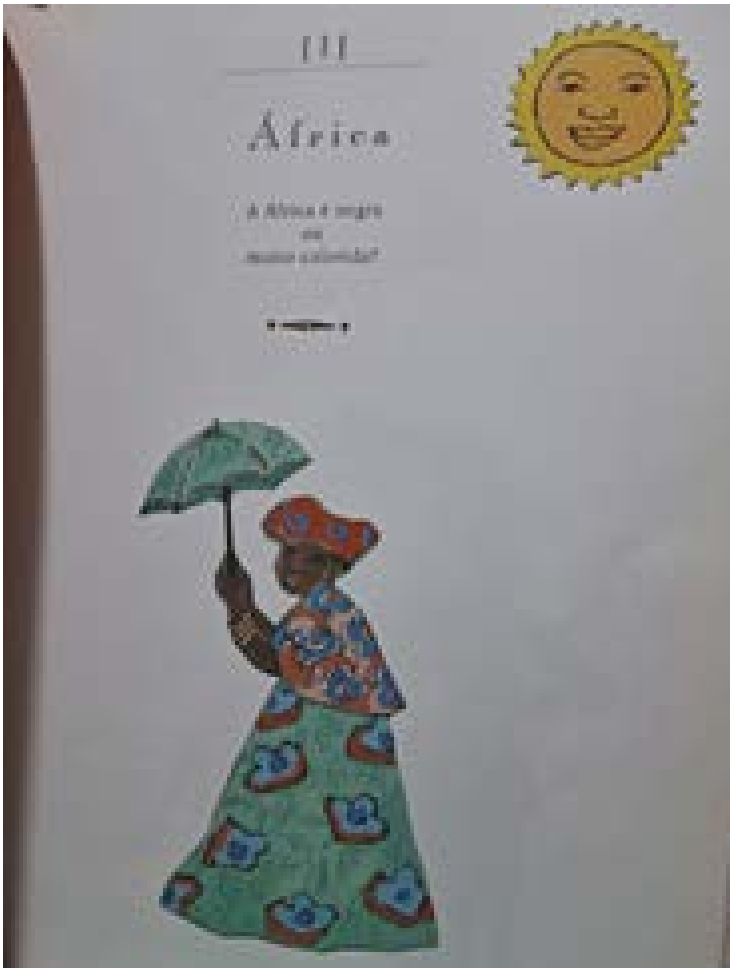
A relação afetiva é algo determinante para a menina reconhecer-se negra e gostar da cor da pele que tem, como fica explícito no fragmento:(...) "Mas tinha um amor que grudava a gente, uma na outra. Lá estava ela, a vó linda com sua cor negra.".. (LIMA, 1998, p.12)

A cor da avó seria linda e negra para Preta é bom, porque a vó Lidia é boa. Esta é outras passagens vão corroborar para o sentimento e reconhecimento da menina e sua ancestralidade a partir de um parente muito próximo e presente à sua rotina.

DIZEM QUE SOU AFRO

Preta entende que afro é tudo aquilo que se refere à África, portanto o prefixo "afro" é bastante usado, marcando mesmo a diáspora do negro. Exemplo afro-brasileiro, afro-americano, afro-cubano e os afro-franceses. e apesar de todos terem origem africana, pois vem da África, isso não significa que todos sejam negros.

Figura 3 – África negra ou muito colorida?

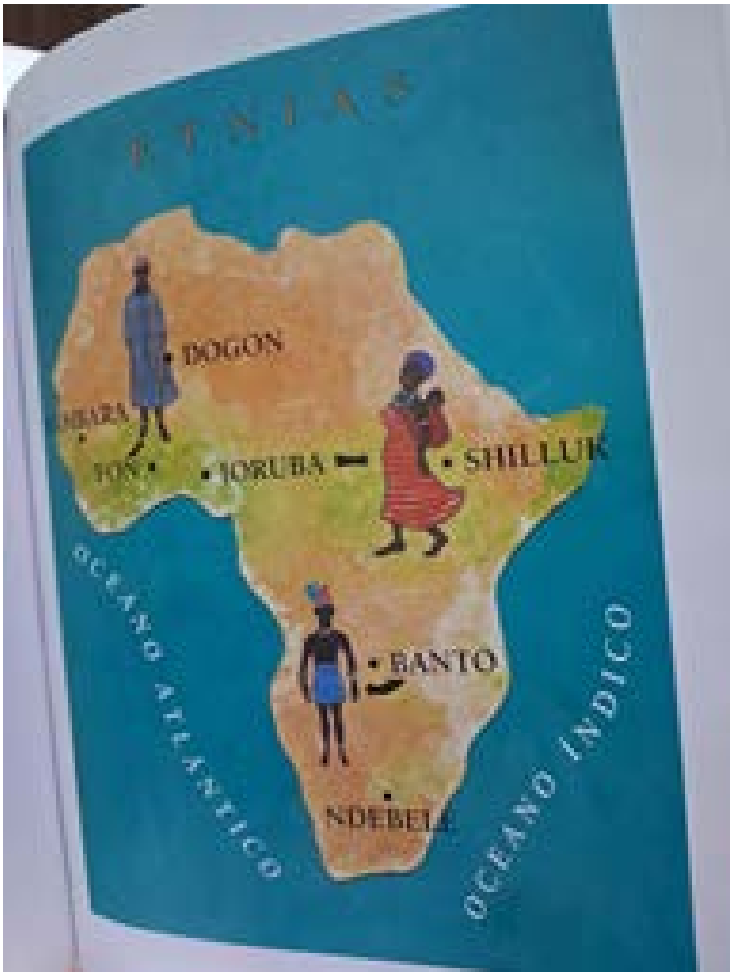


Fonte: Histórias da Preta, Heloisa Pires Lima – Companhia das Letrinhas,1998, p 15

Preta inicia como contadora de história e passa a ser a ouvinte, pois Lia é amiga de Preta que gosta muito de ler. Lia lia para Preta Os livros lidos contam sobre a África e assim Preta foi aprendendo sobre a diversidade deste continente. Ambas aprenderam que em África há muitos povos e etnias e todos ricos em histórias, culturas, sabores e sabers muito próprios e distintos, assim como em todas as regiões do planeta, expressando seus modos de vida, suas crenças, suas interpretações de mundo.

Assim, as meninas iam descobrindo o mundo por meio de suas leituras. E, à medida que liam, se descobriam, se reinventavam, se reinterpretavam… Descobriam coisas que não sabiam a partir das vivências com as pessoas de sua famíia e amigos, Um mundo novo e diverso se anunciava a cada leitura. E as meninas liam, liam e liam.

Figura 4- Mapa Etnias da África



Fonte: Histórias da Preta, Heloisa Pires Lima – Companhia das Letrinhas,1998, p 19

Há múltiplos contos. Há livros que consideram os povos em tribos, alguns autores se referem aos grupos como desorganizados e atrasados. Uma das histórias é de Ina Kiluba menina que se tornou chefe do reino africano chamado Basanga. Ina pertencia a nobreza ela era parente do príncipe Kibinda, do reino de Luba. Na comunidade africana é possível ver mulheres em cargo de liderança. Há várias histórias, várias africanidades dos povos, cada qual com seu conto. E para tantas histórias existiam os griots, domas e os diélis. Os diélis são poetas e músicos que contam as histórias. Os domas não podem mentir, se assim o fizer perdem seu dom. O doma é uma força vital existente no interior da pessoa. E o doma cantou para o Griot:

> A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela,
> A língua que falseia a palavra

Vicia o sangue daquele que mente.
Quem estraga sua palavra, estraga a si mesmo. (LIMA 1998, p.27)

HISTÓRIA 3- "HISTORIETAS DA PRETA"

Esta parte do livro apresenta narrativas vivenciadas por negros. São sete narrativas entre elas: A amiga transparente, Um jeito de olhar, O menino japonês, Os invisíveis, O dicionário, No meio do mundo, - Os brancos

Na **narrativa 1- A amiga transparente**, - Nesta narrative é possível ver a diversidade, o conhecimento e reconhecimento do que se é, e do que o outro é.

Na **narrativa 2- Um jeito de olhar**- Os olhos azuis abordados nesta narrative despertam a atenção e logo em seguida a personagem já se põe no lugar do outro, (troca de papéis). Esta temática da troca pode também ser vista no curta-metragem :"Vista minha pele"

Na narrativa 3- O menino japonês. Neste texto aparece o estereótipo de que todo japonês é inteligente, julgamento que se faz de que esse grupo possui capacidade superior aos demais.

Joel Rufino dos Santos (1984) utilizou a definição do Larousse para a palavra Racismo que é "sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros... "Esta dita superioridade não é comprovada cientificamente.

Maria Aparecida da Silva (2001) no livro "Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escolar", destaca o artigo "Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial" conceitua preconceito, discriminação social, e racismo. Logo preconceito seria uma atitude negativa em relação a um grupo ou pessoa. A discriminação é definida como manifestação comportamental do preconceito, ou seja, a materialização da crença racista em atitudes que limitam ou impedem o desenvolvimento humano e mantém o privilégio do grupo que discrimina. Já o racismo seria prática social, cruel.

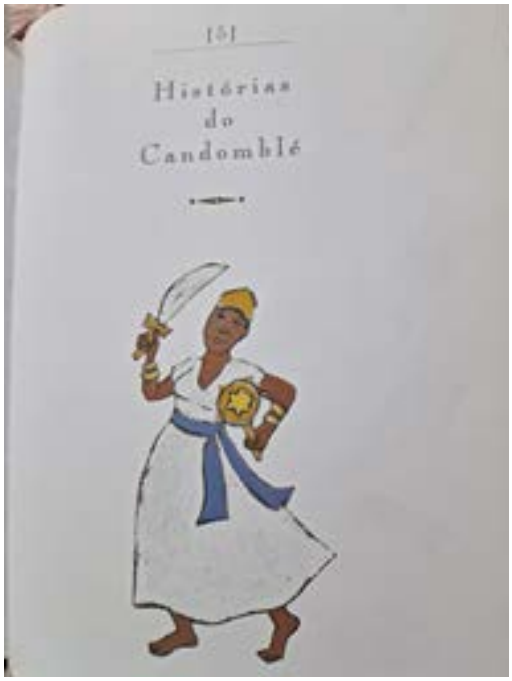
Na narrativa 4- Os invisíveis, discussão de que os negros só são vistos amarrados, de calça abaixada e apanhando num tronco. E o questionamento é: Será que não existiram outros papéis para os pretos?

Na **narrativa 5- O dicionário**, exposição do vocabulário "negro", enfatizando no dicionário os significados encontrados foram sempre negativos como: "sujo", "triste", "maldito". A palavra negrura refere-se à crueldade, perversidade, ruindade, falta, erro, culpa.

Na narrativa 6- No meio do mundo - a narração é de uma experiência escolar em que os alunos passam a conhecer a geografia do mundo.

Na narrativa 7- Os brancos- O destaque e a ironia nesta narrativa é a percepçãp de que os indígenas acabam chamando "os negros" de "brancos" por não pertencerem ao seu grupo étnico.

Figura 5- Candomblé



Fonte: Histórias da Preta, Heloisa Pires Lima – Companhia das Letrinhas,1998, p 59

Juliana Bezerra define o candomblé como uma religião monoteísta que acredita na existência da alma e na vida após a morte. A palavra "candomblé " significa "dança com atabaques" e cultua os orixás, reverenciados por cantos, danças e oferendas.

Preta descreve uma festa de caboclo: "As pessoas batiam palmas ritmadas, acompanhando o som de três atabaques. "(...) Tinha uma letra que eu não entendia (...) "um grupo de mulheres foi para o centro formando uma roda." (LIMA, 1998, p.60).

Ainda na festa do caboclo: "a festa foi uma flecha que me atirou para dentro de mundo desconhecido" (LIMA, 1998, p.60)., (...) Das religiões de origem africana sempre me chegavam informações muito preconceituosas. Sempre punham medo na gente.. (LIMA, 1998, p.60).Eu também tinha medo e nunca havia chegado perto dos batuques. Só depois dessa primeira festa é que fui a muitas outras festas de candomblé..." ((LIMA, 1998, p.61).

Por preconceito se omite transmitir ou abordar algumas manifestações de religião de matriz africana, simplesmente por preconceito. É necessário perceber que a identidade brasileira é formada pela cultura indígena e negra.

Um dos mitos abordados na obra é Oxumaré que é uma serpente que na criação da Terra criava espaço para os rios e montanhas. A serpente se transforma em um arco-íris que liga céu e terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo **"Histórias da Preta, a menina negra, sentimento, universo afro-brasileiro e africano na literatura infantojuvenil: um estudo de caso** teve como finalidade discorrer o sentimento de uma menina negra, sua identificação como preta, os desafios e situações que encontra numa sociedade em que ainda impera o preconceito a discriminação e o racismo. A começar pelo desconhecimento do que é África., faz-se importante resgatar a história e cultura do negro. O que há de importante nos textos analisados é a movimentação do discurso e ação de uma menina negra que mostra o empoderamento, a luta, o sofrimento, a dor, a liderança, a resilência do povo negro, cujas vidas importam sim. Para os educadores fica a ideia da leitura e trabalho deste livro como implementação da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. Essa importante ação educativa pode começar com a leitura do livro paradidático,tendo na sequência atividades como: pesquisas e rodas de conversa Perceber e aprender o que é a diversidade são fatores bastante consideráveis numa sociedade em que a Educação das Relações Étnicas-Raciais deve promover sempre a integração, o desenvolvimento e a cultura da paz entre os povos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Joel Zito. **Vista minha pele.** Roteiro Joel Zito Araújo & Dandara. Realização Casa de Criação, Cinema e Propaganda. Luminis Produções Artísticas. Disponível em https://encurtador.com.br/kpst9. You tube 13 de agosto de 2023

BEZERRA, Juliana. **Candomblé.** Disponível em <https:// www.todamateria.com.br/candomble/> Acesso em 19 de Agosto de 2023

BRASIL. **Lei 10.639,** de 9 de janeiro de 2003.D.O.U.de 10/01/2003. Altera a lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

. **Lei 11.645**.de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo official da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

LIMA, Helena Pires. **História da Preta.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, pp. 10,11,12, 15,19-27, 52-57, 59,60-65.

OXÓSSI, Rodney de. **Candomblé: religião de resistência**. In: Carta Capital. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/diálogos-da-fé/candomble-religião-de-resistencia. Acesso em 13 de Agosto de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SANTOS, Joel Rufino. **O que** é **racismo**. 1ªed.São Paulo: editora Brasiliense 1980. p.11

SILVA, Maria Aparecida.(Org.) **Formação de Educadores/as para o combate ao racismo mais uma tarefa essencial.** In: Racismo e antirracismo na educação repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2002, pp.75,76.

EMANCIPAÇÃO DO IMAGINÁRIO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO NA NARRATIVA DE *JULIÁN É UMA SEREIA*, DE JESSICA LOVE[1]

Thiago Augusto da Silva Corrêa
Universidade Federal de Ouro preto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando que a escola quase sempre foi vista como o lugar ideal para a disseminação dos valores tradicionalistas e religiosos, ela vale-se, portanto, muitas vezes, do livro literário como um aliado na consecução deste objetivo. Como se pode notar no curso da história, o Estado quase sempre atua de forma vigilante e intervencionista na seleção e legitimação de acervos literários que circulam na esfera escolar. Impor restrições de acesso ao universo literário é limitar o alcance do poder transformador da literatura e a capacidade de suscitar reflexões que a arte é possível de causar a seus interlocutores. A literatura pode assumir um efeito muito significativo nos sistemas de percepção do indivíduo e na formação humana, e tem especial função formativa nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil. A fim de reforçar essa ideia sobre o pensamento da criança, que se funda na compreensão animista do mundo e das relações interpessoais no período da puberdade, Bruno Bettelheim (2016, p. 60) explica que:

> Seus pais e professores lhe dizem que as coisas não podem sentir e agir; e, por mais que ela finja acreditar nisso para agradar a esses adultos ou para não ser ridicularizada, no fundo, no fundo, não acredita. Sujeita aos ensinamentos racionais dos outros, a criança apenas enterra o seu "conhecimento verdadeiro" no fundo da alma, e lá ele permanece intocado pela racionalidade; no entanto, pode ser formado e informado por aquilo que os contos de fadas têm a dizer.

Em virtude disso, é importante pensar que uma das formas de desenvolver nas crianças a compreensão de mundo e suas complexidades é utilizar do imaginário e de recursos fantásticos, como os contos de fadas e a literatura para crianças e jovens em geral, para que elas se sintam mais confiantes em enfrentar tais complexidades que as

1 Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado, intitulada *Imaginação e Liberdade: condição fundamental da literatura para crianças e jovens*, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto. Teve como orientador da pesquisa o Professor Dr. Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP).

cercam. "Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo apresentada está de acordo com a sua" (Bettelheim, 2016, p. 67). Por isso, negar o acesso a essas artes é tirar um dos direitos básicos de um indivíduo, o de transformação humana e intelectual.

A literatura endereçada para crianças e jovens, portanto, tem o poder de gerar homologias formais entre o pensamento dos infantes e as formas elaboradas da cultura, a partir dos elementos da fantasia, da imaginação e da ficção. No âmbito da educação formal, um dos papeis que a escola pode assumir é o de estimular na criança as competências da leitura e da escrita, e a literatura para crianças pode influenciar de forma significativa neste processo importante.

À vista do que foi posto, assimilando e reconstruindo o real, a literatura para crianças e jovens, assim como a literatura em geral, permite a recriação, como explica Roland Barthes (1978, p. 19):

> A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro ou derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise fenomenológica da obra *Julián é uma sereia*, de Jessica Love, pois na perspectiva da fenomenologia, podemos encontrar diversas abordagens que elevam a posição da leitura considerando o elemento consistente da literatura, como nas teorias da estética da recepção e teorias a respeito dos efeitos da leitura. À vista disso, para Compagnon (1999, p. 147-148), os estudos recentes sobre recepção têm como interesse a forma pelo qual a obra afeta o leitor, considerando a leitura tanto um processo ativo e passivo, visto que "a paixão do livro é também a ação de tê-lo".

JULIÁN COMO ASCENSÃO NO OLHAR DO LEITOR

Julián é uma sereia, obra de Jessica Love, autora e ilustradora, foi traduzido e publicado no Brasil em 2021. Trata-se de narrativa delicada e sensível, que traz a história de um garoto que ama muito sereias a ponto de querer ser uma também. É um livro de literatura infantil, destinado a crianças da faixa etária a partir dos 6 e 7 anos, fase essa classificada pela autora Nelly Novaes Coelho (2000) como fase do leitor iniciante.

Sobre os elementos que constituem a obra, ela possui textos estruturados organizados em frases curtas através de enunciados em ordem direta, para facilitar a compreensão. Os argumentos que a narrativa desenvolve acontecem no mundo cotidiano, com personagens do mundo real (humanos).

A obra utiliza de belas ilustrações, que ocupam grande parte das páginas, para compor a narrativa. Com isso, sobre as imagens, nos momentos em que o garoto se

imagina como sereia, a ilustração se expande por toda página, mostrando a beleza e a capacidade de imaginar da criança, através da combinação de cores que compõem os peixes e o corpo metade humano e outra metade com cauda de peixe, além de expressar feição leve de Julián enquanto ele mergulha dentro de sua imaginação. É importante pontuar que os personagens simbolizados são todos negros, gerando uma importante representação, invertendo os modelos de branquitude que são muito comuns nas obras de ficção de forma geral.

Abaixo, uma imagem de uma das páginas da obra que ilustra o momento de imaginação de Julián:

Figura 1 – Página do livro: *Julián é uma sereia.*

Fonte: LOVE, Jessica. Julián é uma sereia. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Vozita, avó de Julián, assume, na narrativa, um papel muito próximo do garoto, pois é ela quem aparece responsável por ele. Sendo assim, é importante ressaltar que o fato de Julián ser um garoto, gostar de sereias e ainda se vestir como uma para brincar, em momento algum ele é reprimido pela avó, ou por qualquer outro personagem. Pelo contrário, Vozita mostra-se muito empática e aberta com a situação, inclusive entrega ao menino acessórios para compor a fantasia de sereia.

O que a história traz é o momento de imaginação de uma criança em se identificar ou gostar da imagem que uma criatura mitológica assume e querer ser igual, poder ter as características parecidas e criar um mundo a partir desse imaginário, como bem faz Julián quando interage com os objetos que estão pelo espaço para se fantasiar de sereia. Ele busca objetos pelo espaço para se caracterizar de sereia, usando do seu imaginário e com sua própria referência sobre o ser fantástico. Para essa caracterização, ele pega folhas das plan-

tas que estão na sala da casa e coloca na cabeça, simbolizando o movimento e alongamento dos cabelos igual os do referencial de sereia que ele tem em sua mente. O personagem também usa um pano que estava na cortina para amarrar na cintura, dando uma ideia da cauda da sereia. Além disso, Julián se maquia para compor sua fantasia:

Figura 2 – Página do livro: *Julián é uma sereia.*

Fonte: LOVE, Jessica. Julián é uma sereia. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Essa brincadeira de faz de conta que Julián realiza quando se veste de sereia pode ser compreendida como elemento importante no desenvolvimento psíquico da fase pré-operatória da criança de modo geral, dando atenção para o fato de a consciência possibilitar percepções aos infantes como sujeito social, além de cumprir efeito na construção nas relação de gêneros. A partir do ato da brincadeira a qual adquire aspectos de representação das relações e dos objetos, a criança pode compreender melhor a vida social, suas funções e regras que estruturam as bases do pensamento e ações que são regidas pelos adultos, ou seja, há uma concepção já estabelecida que diz o que pode ou não pode para as crianças, a partir de uma visão adulta. Dessa forma, quando adultos usam da brincadeira e do efeito que ela pode surtir para mediar o entendimento da criança a partir da visão de mundo já estruturada na sociedade, pode-se compreender que é uma relação de poder que se encontra nessa prática. A partir disso, se pensarmos que essa escolha de assuntos para serem mediados baseia-se nos conceitos de divisão de gênero ou em pensamentos que enraízam discriminação e influencia o contato das crianças na sua formação psíquica a partir da relação histórico-social, estaremos disseminando regras que podem limitar o imaginário dos infantes, impossibilitando uma emancipação em seu processo de maturação e desenvolvimento de sua subjetividade.

Vale ressaltar que o sujeito não é afetado apenas pelas referências constituídas na estrutura de seu meio social, podemos considerar a interpretação do indivíduo a partir de suas vivências nesses espaços sociais como elemento que também pode determinar as fases do seu desenvolvimento. Dessa forma, Vigotski (2010, p. 682) aponta que:

> Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança.

Dessa forma, fazendo relação com a obra literária em destaque, pelo fato do personagem principal atribuir aspectos a um ser mitológico e ainda expressar sua identidade através dos elementos que compõem esse ser, Julián se apresenta na narrativa se comunicando com a forma que sua imaginação está desenvolvida, seguindo o conceito da sua faixa etária. O garoto apenas brinca de faz de conta, fazendo referência com aquilo que ele adquire ao vivenciar imagens que podem tanto estar no livro que ele aparece lendo no início da narrativa quanto nas mulheres que ele vê que estão vestidas de sereias, no momento em que entra no trem com sua avó.

A obra não tem uma relação direta e condutora de leitura para o tema identidade de gênero, mas se fizermos uma leitura que considere essa questão, podemos apontar o fato de Julián ser um garoto e expressar sua identidade, nessa fase pré-operatória, na sereia, sendo um ser fantástico que faz performance do gênero feminino em grande parte dos contos que está composto no imaginário social, desde a aparência, beleza e até nas características de comportamento. Porém, acredito que essa leitura que envolva o gênero seria possível através de uma concepção do sujeito adulto que já se estruturou a partir dos ideais predominantes que foram estabelecidos na formação social, de uma lógica binária e heteronormativa, tanto para um olhar de repulsa e repressão da atitude genuína de Julián quanto em usar dessa narrativa para considerar a importância da emancipação do imaginário infantil, sendo essa visão o objetivo deste texto.

Esse possível incômodo de leitura a respeito da construção de gênero que a narrativa pode gerar, a partir da ação de Julián se maquiar e de se vestir de sereia usando objetos que figuram uma imagem feminina, está sob um sistema de gênero estruturado na formação social, naquilo que reproduz uma performance que é mediada pelo sistema patriarcal e heteronormativo em que visa os mecanismos da corporificação social. Ou seja, cria-se uma dinâmica de mecanismo entre o social e o corpo e vice-versa. Isso resulta em relação de poder, não dizendo apenas sobre a materialidade do corpo. Sendo assim, na estrutura interna social, é dada uma importância para essa performance de gênero diante as algumas esferas sociais.

Considerando que a noção de gênero e de corpo é ligada na estrutura da linguagem, entendo que o corpo é representado como um simples instrumento de significados

culturais, obtendo estrutura no processo de construção de sua imagem. Com isso, Butler (2012) ressalta em seu estudo que os limites pelos quais estabelecem essa estrutura é sempre em termos de um discurso hegemônico, fundamentado em padrões binários que se apresentam "como a linguagem da racionalidade universal". Portanto, o efeito de repressão acontece naquilo que a linguagem estabelece como "domínio imaginário do gênero".

Para melhor explicar essa concepção, ressalto a problematização que Butler (2012) faz ao realizar uma procedência nos debates feministas em relação a divisão de gênero, desconstruindo e revelando sua pressuposta integridade natural. Nessa perspectiva, a autora faz uso da expressão *performatividade de gênero* que tem como entendimento considerar o gênero fenômeno em construção a todo momento pela repetição de uma performance personalizada de feminilidade e masculinidade. Ou seja, nesse conceito, o gênero não faz relação a uma substância natural fora do domínio do tempo que pode afetar o corpo e a subjetividade do ser.

Butler (2012) dispõe da noção de poder elaborada por Foucault (1970) para entender que as relações de poder atuam como ponto repressivo e produtivo. Na concepção foucaultiana, o sexo é entendido como modo com o qual as práticas sexuais comparam os vínculos entre os sujeitos. Já sobre a sexualidade, diante a ideia de Foucault, refere-se ao processo de subjetivação que possibilita ao indivíduo reconhecer seu próprio corpo, resultando em uma descoberta de si mesmo.

Com isso, para que essa visão binária de gênero possa ser desconstruída, ressalto a função do caráter polifônico dos textos literários no desenvolvimento do senso crítico capaz de se estabelecer além da interpretação monótona das obras. Tal construção de sentido é a que possibilita a tradução da consciência no campo subjetivo, como identidade, emoção, comportamento e entre outros aspectos. Sendo assim, no que se refere a relação do leitor e os sentidos da leitura: "Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas" (Silva, 2009, p. 58). Essa premissa nos ajuda a pensar os leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade que manifesta nos discursos que ocupamos no mundo.

Assim, apontamos como questão central na narrativa de *Julián é uma sereia* a relação com a construção de identidade que o garoto realiza em seu ato de brincar e imaginar de faz de conta. Sendo assim, fazendo uma analogia com o mundo real, para os dias atuais, assunto sobre identidade é uma questão complexa, como bem relaciona Stuart Hall (2004, p. 12) a respeito de "o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas". Em virtude disso, é no processo de construção de sua identidade que a criança precisa integrar determinados valores, que são fragmentados e instáveis, lidando à sua maneira lúdica de se comunicar com o mundo. Sendo assim, os infantes representam papéis em seu imaginário, apropriando-se de personagens fantásticos ou em histórias mitológicas e literárias ou objetos, como a ressignificação de brinquedos e brincadeiras com a linguagem.

Assim, analisar a obra de *Julián é uma sereia* considerando que o personagem realiza na narrativa um ato de expressar uma identidade através de algo que está posto no mundo exterior, em seres mitológicos em que aparece nos contos e literaturas fantásticas, deixa um caminho livre para que o leitor, especificamente a criança, preencha sua experiência de leitura tornando o imaginário emancipador de normas estabelecidas na formação social. A abordagem fenomenológica para a realização desse espaço libertador de ler a obra é um afastamento de conceitos pontuais e generalizados.

Essa metodologia fenomenológica de análise sobre a obra em destaque propõe uma medida de o leitor recuar de seu envolvimento prático e utilitário com o mundo, sendo essa concepção predominante no pensamento estrutura que a criança está inserida, para poder percebê-lo de fato por meio de um experiência livre de se expressar ou de se imaginar no ato de brincar ou ver as coisas no mundo. "É preciso, portanto, rejeitar o postulado que obscurece tudo", como bem afirma Merleau-Ponty (2006, p. 47). Dessa forma, um leitor que esteja passando por uma questão de identificação consigo mesmo, envolvendo gênero, pode-se ler a obra trazendo referências nesse lugar. Além disso, a obra pode ser olhada como forma de necessidade da emancipação no imaginário do infante, pois não necessariamente uma criança do gênero masculino se expressar através de um ser fantástico como bruxa, sereia, princesa, seria questão de identificação de gênero – em que esteja se identificando com o gênero oposto ao que lhe foi dado desde o nascimento -, mas sim de identificação com talvez a personalidade, forma, ou ações que aquele personagem mitológico e fictício é atribuído na história.

A abordagem de análise fenomenológica para a obra trata-se, portanto, de possibilitar um exercício, acima de tudo, de humanidade, pois desenvolve ao leitor reconhecimento das suas vivências tanto de questões íntimas quanto de mundo externo. Sendo assim, o objetivo de um olhar fenomenológico da obra é pensar como podem surgir leituras de consciências do leitor a partir de sua experiência entre a relação que estiver com o mundo exterior.

Considerando os elementos que constituem a narrativa literária em análise, podem-se problematizar várias questões que são tabus na sociedade, fazendo parte da estrutura que predomina a formação social em nossa cultura. A respeito disso, a imaginação de Julián, território de subjetividade e criatividade, se aventura em desdizer - diante de uma visão de sujeito adulto, tendo outra vivência e modo de comunicação diferente das crianças - as padronizações da concepção histórica dos gêneros e dos padrões de representação social dos personagens. Com isso, pode-se relacionar com o termo de Sandra Corazza (2004) em que denomina de "dispositivo de infantilidade" compreendendo-o como processo biopolítico para o domínio dos comportamentos e ideias, sendo esse um dispositivo histórico gerado por uma rede de difícil entendimento de saberes que reflete a construção dos corpos. Assim, um dos modos de controle da infância se determinou através de costumes que realiza a divisão identitária de gênero e sexualidade, na intenção de classificar e controlar as condutas dos infantes.

Dessa forma, analisar a obra *Julián é uma sereia* a partir de uma abordagem fenomenológica não é supervalorizar o papel do leitor e menosprezar as nuances que o texto

traz em sua narrativa por completo. Mas, entender que a linguagem que faz parte do texto pode assumir condições, ou seja, "é a partir da manipulação da linguagem que o texto lançará o de uma dimensão sistêmica de significantes, para uma dimensão de possibilidades plurissignificativas" (Fiuza, 2011, p. 39). Com isso, à vista dos conceitos fenomenológicos, a obra literária é uma materialidade visível que possibilita ao leitor, através da atividade de leitura, aos campos imperceptíveis que encobre as palavras, ou melhor dizendo, os elementos narrativos que o livro literário pode constituir.

Por fim, a respeito da experiência que o leitor pode efetuar na relação de sentido do texto literário, a partir da concepção fenomenológica, Fiuza (2011, p. 39) diz que:

> Se na fenomenologia a verdade do mundo é algo latente e somente experimentada por meio do quiasma homem-mundo, é também somente por meio quiasma leitor-texto que se pode experimentar a literatura não como um conceito mas como uma experiência pulsante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura vista como experiência estética no campo da sensibilidade e das sensações, pode possibilitar o diálogo com os modos de existência projetados no mundo do texto. É nesse processo de (re)criação contínuo entre aquele que se dispõe a ler que reside a função formativa literária, pois ela "preenche de vida nossa própria vida, dialoga com nossa trajetória existencial, é o centro referencial ao qual nos reportamos para sairmos do nada e penetrarmos no reino dos sentidos" (Almeida, 2011, p. 127).

Por isso, por expressar o imaginário e por vincular-se aos sentidos, a literatura é formativa, porque se conduz sobre sensibilidades e propaga modos de existir, através do diálogo constante que é estabelecido entre o leitor e o texto. Para Paulo Freire (2003), o ato de ler se dá em seguimento à leitura de mundo, como diálogo do leitor com a palavra escrita e com o mundo em que está inserido, tornando a leitura como prática, ação. Assim, as narrativas literárias "são importantes pelo que causam em nós, pelo diálogo que estabelecemos com elas, pela leitura do mundo-aí que faremos quando emergirmos delas, quando retornarmos para a nossa leitura e escrita do mundo" (Almeida, 2011, p. 132).

Nesse sentido, a educação é uma forma de adaptar o indivíduo ao mundo, através dos modos de ler que são trabalhados no âmbito educacional a partir das diversas áreas do conhecimento. A intenção é adaptá-los para a vida em sociedade, para os valores éticos e da cidadania que compõem o universo social. À vista disso, a linguagem simbólica nas narrativas literárias possui a capacidade de expressar importantes conteúdos através das palavras e das imagens, sendo mobilizados por aspectos internos da subjetividade que possibilitam experiências autênticas e transformadoras, gerando significados no consciente. Portanto, a representação na literatura para crianças e jovens em seu processo de desenvolvimento, mostra-se necessária na construção de identidades e pensamentos sau-

dáveis. Como bem apresentado em *Julián é uma sereia*, a chave de sentido que a narrativa literária pode efetuar no leitor faz parte da potência que ele próprio pode fazer através dos elementos narrativos que a obra constitui. É do movimento de como Julián é respeitado quando se veste como uma sereia, tanto pela avó quanto por todos os outros personagens que aparecem na narrativa (mesmo que sem falas diretas mas colocadas sem nenhuma reação repressiva diante ao garoto) pode causar liberdade no imaginário do infante em seu processo de maturação humana e descoberta de si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de. **O Criador de mitos: imaginário e educação em Fernando Pessoa**. São Paulo: Educ, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 1ª reimpressão da 4ª edição de 2004. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (orgs.). ***Fenomenologia uma visão abrangente da educação***. São Paulo: Olho d'água, 1999.

BUTLER, Judith. (2012). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo, SP: Civilização Brasileira.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e formação do homem**. In: Textos de Intervenção. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: texto-análise-didática**. 1. ed. São Paulo:- Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. — Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade: a vida, a morte e mais valia de uma infância sem fim**. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FIUZA, Marina Miranda. **Ascensão do olhar: Aproximação entre fenomenologia e literatura**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOVE, Jessica. **Julián é uma sereia**. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Palavras para Saúde**. In: Anais do I Seminário Nacional Saúde e Leitura: ***Qualidade de Vida para a Criança e o Jovem***. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade**. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. v. 2 - n. 2 - jul/dez - 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.2010. (Trabalho original publicado em 1935).

ENTRE A DEFESA DA DEMOCRACIA E A CRÍTICA AOS REGIMES AUTORITÁRIOS: UMA ANÁLISE DE *O CACHORRINHO SAMBA NA RÚSSIA* (1963), DE MARIA JOSÉ DUPRÉ[1]

Elizangela Maria Esteves de Barros
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Publicada em 1963, a obra *O Cachorrinho Samba na Rússia*, de autoria de Maria José Dupré, é o oitavo livro destinado ao público infantil publicado pela autora. Utilizando o pseudônimo literário "Senhora Leandro Dupré", a escritora - nascida em 1905 no município de Botucatu, interior do Estado de São Paulo - iniciou sua carreira como escritora de livros de Literatura Infantil em 1943, com a obra *Aventuras de Vera, Lúcia Pingo e Pipoca*.

Após o lançamento de seu primeiro livro, em um ritmo intenso de publicação, Dupré publicou até 1963 mais sete livros infantis na seguinte ordem: 1944 - *A ilha perdida*; 1945 - *A montanha encantada*; 1946 - *A mina de ouro*; 1949 - *O cachorrinho Samba*; 1950 - *O cachorrinho Samba na floresta*; 1957 - *O cachorrinho Samba na Bahia*; e 1963 - *O cachorrinho Samba na Rússia* (Coelho, 1995; Correia, 2021; Oliveira, 2018).

Com uma narrativa centrada no cotidiano familiar e mesclando aspectos das histórias de aventuras e das fábulas, Maria José Dupré constrói uma produção literária destinada ao público infantil, apresentando características de uma série literária. Os livros seguem uma fórmula básica de construção: repetição de cenários e personagens, geralmente crianças ou animais domésticos humanizados, vivendo aventuras em lugares rurais, selvagens ou exóticos. Além disso, seus textos não deixam de transmitir aspectos morais, derivados, quase sempre, da imprudência das personagens que, ao desobedecerem às orientações dos adultos, se veem submetidas a situações complicadas (Coelho, 1995; Lajolo e Zilberman, 2022).

Os primeiros quatro livros da autora, *Aventuras de Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada* e *A mina de ouro* narram as aventuras vividas por personagens infantis durante o período de férias escolares, no cenário mais famoso dessas histórias: a *fazenda do padrinho.*

1 O presente artigo, trata-se de um recorte de pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, cujo objetivo é contribuir para a produção de uma história revisitada da literatura infantil brasileira, em especial buscando compreender o lugar da escritora Maria José Dupré (1905-1984) nessa história. Orientador: Fernando Rodrigues de Oliveira.

Nos próximos livros da autora, as personagens infantis dão lugar ao *Cachorrinho Samba*. Dupré cria uma série que narra as aventuras do novo protagonista, mantendo os esquemas narrativos, ainda que introduza variações de cenários e personagens. A fazenda do padrinho, que antes servia como pano de fundo para as histórias, deixa de ser o cenário principal. O novo protagonista, Samba, não se restringe mais aos ambientes familiares já conhecidos nas narrativas da autora, como sítios, fazendas e florestas. Ele amplia suas aventuras explorando novas localidades, incluindo o sertão da Bahia e até mesmo outros países, como a Rússia.

Em *O Cachorrinho Samba na Rússia*, Dupré constrói uma narrativa de aventura a partir da viagem do protagonista, Samba, e de sua dona para a Europa. Durante a jornada, Samba entra em contato com os países que formavam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com destaque para a Rússia. Ao explorar esses lugares, o cachorrinho apresenta críticas ao regime socialista soviético, considerando-o autoritário, limitador da liberdade e explorador dos países subordinados. No entanto, em alguns pontos da narrativa, também observa aspectos positivos nos países visitados.

Com um enredo peculiar, a obra *O Cachorrinho Samba na Rússia* (1963), publicada pela editora Saraiva, rendeu à autora, em 1964, o principal prêmio literário do país, o Jabuti. Lançada um ano antes do início do regime ditatorial militar de 1964 no Brasil, essa obra poderia ser considerada polêmica devido à exploração de questões relacionadas ao sistema político da União Soviética, amplamente criticado pelo governo ditatorial brasileiro.

Considerando esse contexto, nota-se que *O Cachorrinho Samba na Rússia*, apesar de ter sido premiado com o Jabuti, teve apenas uma edição, ao contrário dos demais livros da autora, que continuaram sendo reeditados ao longo de todo o período do regime militar no país. Isso suscita a hipótese de que essa questão pode estar relacionada à temática abordada no conteúdo da narrativa.

Com base nesse fato, o presente artigo tem como propósito compreender quais elementos ou fatores contribuíram para a ausência de novas edições dessa obra premiada.

Para tanto, analisa-se a configuração textual do livro utilizando a perspectiva da História Cultural, conforme delineada por Chartier (1998), e as abordagens baseadas nas noções de *evidências* e de *paradigmas indiciários* propostas por Carlo Ginzburg (1989, 2011).

A CONJUNTURA POLÍTICA E ECONÔMICA DO BRASIL DE 1963

Em 1963, ano do lançamento do livro *O Cachorrinho Samba na Rússia,* o Brasil enfrentava questões políticas e econômicas conturbadas, influenciadas tanto pelo contexto da Guerra Fria, quanto por conflitos internos.

Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, o país enfrentou um cenário de crescente instabilidade política e econômica. Ele foi eleito pelo voto popular em 1960, mas, sua renúncia abrupta, trouxe incertezas para o cenário político brasileiro. O vice-presidente João Goulart, sucessor natural de Jânio Quadros, foi impedido de assumir plenamente o

poder devido a uma manobra política dos setores conservadores, que implementaram, por meio de emenda constitucional, o sistema parlamentarista, limitando os poderes do presidente (Napolitano, 1998).

Com os poderes presidenciais restritos, Jango (João Goulart) tenta assumir, nos primeiros anos de seu governo, uma postura moderada. Segundo Fausto (1995, p. 453): "A linha do presidente nesses primeiros tempos foi de moderação, procurando demonstrar sua adesão aos princípios democráticos e repulsa ao comunismo." Porém, mesmo adotando essa postura, Jango ainda gerava certa desconfiança por parte da elite brasileira, devido à sua atuação como ministro na era Vargas e sua proximidade com os partidos de esquerda do Brasil, especialmente com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) (Napolitano, 1998).

"Em janeiro de 1963, cerca de 9,5 milhões de um total de 12,3 milhões de votantes responderam 'não' ao parlamentarismo. Retornava assim o sistema presidencialista, com João Goulart na chefia do Governo." (Fausto, 1995, p. 455). Durante esse período, ganharam forças a mobilização popular a favor de um plano de *Reformas Bases* que se tratava de: "[...] um conjunto de ações governamentais que deveriam promover a reforma agrária, a reforma urbana, a reforma fiscal e a reforma bancária, entre outras" (Napolitano, 1998, p. 6).

As mobilizações populares, aliadas ao apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) às reformas propostas pelo Governo Jango, causaram irritação nos setores conservadores do país. Esses setores eram liderados por latifundiários, banqueiros, industriais e empresários, que interpretavam as *Reformas Bases* como uma tentativa de implantar o comunismo no Brasil. (Napolitano, 1998).

Em paralelo a esses movimentos, os militares - especialmente as Forças Armadas - observavam o cenário e preparavam uma ofensiva em prol da "ordem nacional", se opondo a uma possível implantação do comunismo no Brasil, tal como, se dizia, ocorrera em Cuba e na URSS. Com o intuito de manter a ordem, as Forças Armadas acreditavam que: "[...] nesse contexto, deviam ter um papel permanente e ativo, tendo por objetivo derrotar o inimigo, garantindo a segurança e o desenvolvimento da nação" (Fausto, 1995, p. 452).

À medida que as tensões políticas e econômicas cresciam no país, o governo de Jango foi enfraquecendo. Os movimentos grevistas clamavam pela implementação das reformas, enquanto a classe média, apreensiva, temia a instauração do comunismo no Brasil. Em decorrência desses conflitos, os últimos meses do governo Goulart foram marcados por inúmeras disputas e confrontos (Fausto, 1995; Napolitano, 1998).

Foi em meio a esse cenário pré-golpe militar que Dupré concebe a obra *O cachorrinho Samba na Rússia*, cujo enredo traz alusões ao comunismo, capitalismo, democracia, guerra fria, revolução cubana, liberdade de expressão, entre outros assuntos em evidência na época. A narrativa construída pela autora traz à tona os conflitos e embates ideológicos que o Brasil vinha enfrentando nesse período.

OS DISCURSOS DE SAMBA E O FANTASMA DO COMUNISMO

Ambientado na Rússia Soviética no período da Guerra Fria, *O Cachorrinho Samba na Rússia,* retrata as peripécias do protagonista Samba durante a estadia em Moscou. Enquanto a dona participava do *Congresso pela Paz e pelo Desarmamento*, Samba estabelece uma amizade com Ivan, um cachorrinho russo. Entre uma aventura e outra, eles compartilham conversas e realizam comparações entre a cultura, o sistema econômico e o regime político do Brasil e da Rússia.

Com um discurso por vezes controverso, o protagonista Samba tece duras críticas ao regime soviético, ao mesmo tempo em que também observa pontos positivos. Dentre as críticas proferidas por Samba, destaca-se o julgamento sobre o autoritarismo do governo, restringindo as liberdades individuais e coletivas. Abaixo, um diálogo referente à perda da liberdade religiosa e de expressão:

> — Minha Dona ouviu dizer que o ensino religioso é proibido aqui. Não ensinam catecismo as crianças? Nas igrejas?
> — Por quê? Para quê? A religião só serve para atrapalhar...
> — O que você disse? Oh, Ivan, não quero brigar com você? [...] Como você tem coragem de dizer que a religião atrapalha? Deixe o povo rezar. Se ele gosta de rezar que reze.
> — Não sou eu que digo, Samba. É o governo que proíbe. Não tenho culpa...
> [...].
> [...].
> Viva a minha terra, viva meu país onde se fala mal do govêrno, onde se diz e se escreve o que se quer, onde ninguém nos impede de dizer: isto está errado ou não gosto da maneira de fulano governar...Falamos mal do presidente, do vice-presidente, do governador, dos deputados e senadores [...]. [...]. Escrevemos nos jornais, nas revistas, falamos na televisão ou no rádio, falamos em tôda parte [...]. (Dupré, 1963, p. 73-74)

Observa-se que a narrativa ecoa os discursos *anticomunistas* muito difundidos no período, principalmente pela imprensa brasileira. A esse respeito, Silva (2009, p. 172), ao analisar os discursos anticomunistas nos jornais desse período, descreve que a imprensa brasileira alimentava esses argumentos ao publicar que: "[...] o comunismo ameaçava não somente a tradição religiosa, mas também a propriedade, a liberdade, a estabilidade social e, principalmente, o regime democrático". Para Silva (2009), esses discursos contribuíram para que a população enxergasse a URSS como antítese da liberdade, da propriedade privada e da democracia.

Nos próximos diálogos que seguem na narrativa, Samba, por vezes, elogia os Estados Unidos da América e enaltece o sistema capitalista democrático do Brasil:

> Fique sabendo que o govêrno norte-americano ajuda uma porção de países, manda milhões de dólares emprestados para o Brasil a fim de melhorar a vida do povo Brasileiro. [...].
> [...].
> Há muita gente aqui ainda morando em casa de madeira. Há porém uma diferença: o nosso favelado pode um dia melhorar de vida e ter uma casa melhor enquanto o seu pouco pode mudar. [...] Porque na minha terra a forma de govêrno é — *democracia* — e um vendedor de jornais pode chegar a presidente da república [...] (Dupré, 1963, p. 91, 94).

O trecho nos mostra uma explicita defesa do sistema capitalista democrático e dos Estados Unidos. De acordo com Silva (2009), muitos desses discursos favoráveis aos Estados Unidos e ao sistema capitalista democrático também circulavam na imprensa brasileira naquele período, pois:

> [...] uma das táticas utilizadas pela imprensa para inculcar os valores anticomunistas [...] em seus leitores era a de realizar comparações entre os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos envolvendo URSS e os países capitalistas, sobretudo os EUA (Silva, 2009, p. 173).

Para além disso, é importante entender que tipo de relação o Brasil mantinha com os Estados Unidos naquela época. Segundo Napolitano (1998, p. 6): "O país era considerado território de influência norte-americana, e a forte presença de empresas desse país em nossa economia consolidava essa tese"

Apesar dos vários aspectos negativos atribuídos ao regime soviético, apresentados *em O cachorrinho Samba na Rússia*, Dupré observa pontos positivos proporcionados pelo regime russo. Dentre eles, destacam-se o sistema educacional e as políticas de assistência social. Em conversa com o cachorrinho russo Ivan, Samba se admira com o fato de o país não possuir mendigos, "crianças de rua" e analfabetos, além de ter universidades bem equipadas, onde estudantes recebem bolsas para estudar.

> — [...] Toda gente sabe ler e escrever.
> — Isso é formidável, Ivan.
> — [...] aqui não há crianças abandonadas [...].
> — [...] o govêrno trata delas. Nosso govêrno toma conta de tudo.
> — [...] Aqui o govêrno trata dos velhos e dos mendigos. [...].
> A universidade está construída num lugar alto [...]. O edifício é enorme. [...].
> — Ah, falou Ivan, isto é nosso orgulho. Há 31.000 alunos e 80% dos alunos residem aqui.
> — Há 9.000 professôres, disse Ivan. - E sabe quantos laboratórios? 700 laboratórios. Passam aulas com filmes. Há 14.000 serviçais. Isto aqui é um mundo de estudos e sabedoria...

> — Tem razão, é um mundo de estudos e de gente estudiosa.
> — E você sabe que os alunos recebem ordenados? Recebem entre 50 a 80 rublos por mês para estudar, explicou Ivan.
> — É perfeito, disse Samba. - Ganhar para estudar, perfeito (Dupré, 1963, p. 67, 83).

É interessante observar que a autora evidencia, como pontos positivos do regime soviético, a educação e as políticas de assistência social. Os elogios enfatizam, de maneira quantitativa, os êxitos obtidos pela Rússia nesses quesitos. Tais aspectos eram destacados pela autora como exemplares, especialmente quando comparados à realidade brasileira de 1963, onde a educação e a assistência social estavam longe de atingir um patamar ideal. Nesse sentindo, é importante pontuar que no Brasil, na década de 60:

> [...] mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta. [...] O analfabetismo é visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária (Soares; Galvão, 2005, p. 270).

Embora a autora apresente críticas ao longo da narrativa ao regime socialista soviético, ela reconhece que a Rússia estava muito à frente do Brasil em termos educacionais e de assistência social.

A partir da análise do livro *O cachorrinho Samba na Rússia*, nota-se que Dupré expõe em sua narrativa os discursos, especialmente os *anticomunistas*, que eram proferidos no país durante o período pré-golpe militar. Apesar disso, a autora reconhece aspectos positivos do regime soviético. Essa dualidade na abordagem demonstra a complexidade das visões políticas que circulavam no Brasil na época.

A PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL DE MARIA JOSÉ DUPRÉ DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1985

Entre 1960 e 1980, a Literatura Infantil brasileira foi marcada pela produção de obras com temáticas que abordavam em suas narrativas a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalização, o autoritarismo e o preconceito (Lajolo; Zilberman, 2002). Durante a Ditadura Militar, notadamente entre os anos 70 e 80, a Literatura Infantil nacional teceu, em suas narrativas, críticas e denúncias contra o autoritarismo do governo ditatorial brasileiro.

Porém, diferentemente das outras manifestações artísticas e literárias, as produções em Literatura Infantil seguiram seu curso, não sendo incomodadas ou censuradas. De acordo com Morais (2011, p. 12), "Como nem a crítica literária encarava esse tipo de produção como 'literatura' de verdade, então, os artistas deste meio tinham mais liberdade para se expressar."

Enquanto alguns escritores de Literatura Infantil utilizavam suas narrativas como veículos de protesto contra o autoritarismo do governo ditatorial do Brasil, a

escritora Maria José Dupré manteve-se consistente em sua estética e estilo literário. Desde o seu primeiro livro de Literatura Infantil, a autora seguiu fiel a narrativas de aventura pautadas no cotidiano familiar com enredos temáticos, frequentemente centrados nas férias escolares. Durante os anos da ditadura militar no Brasil, Maria José Dupré continuou a reeditar suas obras e a publicar novos livros, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produção de Literatura Infantil de Maria José Dupré durante o Regime Militar no Brasil (1965-1985)

Titulo	Edição e ano	Editoras
Aventuras de Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca	5. ed. (1965)	Saraiva
A Ilha Perdida	3. ed. (1965), 4. ed. (1973), 5. ed. (1974), 6. ed. [1975?],7.ed. (1975?), 8. ed. [1976?], 9. ed. (1976),10. ed. (1977), 11. ed. (1978), 12. ed. (1978?),13. ed. (1979?), 14. ed. [1979?], 15. ed. (1980),16. ed. (1980?), 17. ed. (1981), 18.ed. [1982?],19. ed. (1983?), 20. ed. (1984), 21. ed. (1985)	Saraiva e Ática
A Montanha Encantada	3. ed. (1976), 5. ed. (1978), 6. ed.(1979), 8. ed. (1980), 9. ed. (1981), 10. ed. (1982), 11. ed. (1983), 12. ed. (1984), 13. ed. (1985)	Ática
A mina de ouro	4. ed. (1967), 5. ed. (1976), 6. ed. (1979), 6. ed. (1980),8. ed. (1980?), 9. ed. (1981), 9. ed. (1982),11. ed. (1983?), 12. ed. (1983), 13. ed. (1984)	Saraiva e Ática
O cachorrinho Samba	3. ed. (1975), 4. ed. (1976), 5. ed. [1979?], 4. ed. (1980),7. ed. (1981), 8. ed. (1982), 9. ed. (1981), 10. ed. (1984)	Ática
O cachorrinho Samba da floresta	3. ed. (1976), 4. ed. (1980), 5. ed. [1982?], 6. ed. (1984)	Ática
O Cachorrinho samba na Bahia	2. ed. (1967)	Saraiva
O cachorrinho samba entre os índios	1. ed. (1966)	Saraiva
O cachorrinho samba na fazenda Maristela/ O Cachorrinho Samba na fazenda	1. ed. (1967), 2. ed. (1976), 3. ed. (1980), 3. ed. (1982), 5. ed. (1984), 5. ed. (1985), 6. ed. (1985)	Saraiva e Ática

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Instrumento de Pesquisa *De* e *Sobre* Maria José Dupré. (Barros, 2023)

Considerando as reedições e os lançamentos da produção de Literatura Infantil da autora nesse período, temos os seguintes dados: *Aventuras de Vera, Lúcia Pingo e Pipoca* (1943) – 1 reedição; *A ilha perdida* (1944) – 19 reedições; *A montanha encantada* (1945) – 10 reedições; *A mina de ouro* (1946) – 10 reedições; *O cachorrinho Samba* (1949) - 8 reedições; *O cachorrinho Samba na floresta* (1950) – 4 reedições; *O cachorrinho na Bahia* (1957) – 1 reedição*; O cachorrinho Samba entre os* índios (1966) – 1 edição de lançamento: *O cachorrinho Samba na fazenda Maristela* (1967) – 1 edição de lançamento e 6 reedições.

EM BUSCA DE INDÍCIOS E EVIDÊNCIAS: OS MOTIVOS QUE LEVARAM A AUSÊNCIA DE NOVAS EDIÇÕES DO LIVRO *O CACHORRINHO SAMBA NA RÚSSIA*

Diante da falta de registros históricos e informações que pudessem responder quais elementos ou fatores contribuíram para a ausência de novas edições de *O cachorrinho Samba na Rússia*, de Maria José Dupré (1963), buscou-se, a partir das abordagens baseadas em *evidências* e nos *paradigmas indiciários* propostos por Ginzburg (1989, 2011), investigar os indícios e evidências que pudessem levar a uma possível resposta. De acordo com Gizburg (1989, p. 177): "Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la" Para o historiador italiano "O objetivo específico desse tipo de pesquisa histórica deveria ser, penso, que a reconstrução do relacionamento (sobre o qual tão pouco sabemos) entre as vidas individuais e os contextos em que eles se desdobram" (Ginzburg, 2011, p.357).

Nesse sentido, com o objetivo de identificar indícios e evidências que pudessem explicar a possível "suspensão" de novas edições da obra premiada, foi essencial também analisar o objeto e contextualizá-lo dentro da perspectiva da história cultural, pois de acordo com Chartier (1988, p. 16):

> A história cultural [...] tem por principal objecto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...]. As percepções do social 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 projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Nessa linha de análise, a escolha foi direcionada para uma análise detalhada dos discursos presentes na obra, aprofundando-se no contexto político e social da época. Além disso, foi realizada uma investigação minuciosa sobre a trajetória literária da autora como escritora de livros voltados para o público infantil, durante o período que perdurou a ditadura militar no país, visando compreender os possíveis fatores que influenciaram a decisão de não prosseguir com novas edições da mencionada obra.

A partir da análise da narrativa de *O cachorrinho Samba na Rússia,* observou-se, principalmente, os discursos anticomunistas que circulavam no Brasil naquela época, muito propagados por militares, empresários, imprensa, classe média e igreja. Vale lembrar que, tais discursos, fomentaram a queda do governo democrático de Jango (João Goulart), resultando na instauração, em 1964, da ditadura militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985. (Fausto, 1995; Fico, 2014; Napolitano, 1998; Silva, 2009).

O discurso crítico em relação ao regime socialista soviético da Rússia - onde o protagonista Samba desaprova o autoritarismo do governo russo - perde sua pertinência quando o Brasil passa a adotar uma política autoritária semelhante àquela criticada pelo protagonista na trama. A liberdade do povo, especialmente a liberdade de expressão, é cerceada. As publicações, as manifestações artísticas e os meios de comunicação passam a ser vigiados e censurados pelo governo ditatorial do Brasil (Reimão, 2019).

Porém, com relação a esse aspecto, verificou-se que durante o período da ditadura militar, a Literatura Infantil foi a única forma de expressão que não sofreu com a censura imposta pelos órgãos censores do Governo militar (Morais, 2011).

Diante desse fato, buscou-se também indícios e evidências a partir da trajetória literária de Maria José Dupré como escritora de livros para crianças durante o período em que a ditadura militar no Brasil permaneceu no poder. Foram examinadas as publicações da autora, tanto em relação às reedições, quanto os novos lançamentos durante esse período. Foi possível observar que Dupré continuou a reeditar seus livros e, além disso, lançou dois novos livros - em 1966 e 1967 - evidenciando a intensa atividade da autora. Como já foi relatado, O Cachorrinho Samba na Rússia, a única obra que não teve novas edições.

Outro aspecto digno de destaque, no que diz respeito à produção e à circulação da Literatura Infantil nesse período, é o papel crucial desempenhado pela mobilização do Estado e os investimentos da iniciativa privada nesse gênero literário. Os livros de Literatura Infantil passaram a circular de forma mais ampla e frequente no ambiente escolar. (Lajolo; Zilberman, 2022). É relevante destacar que sempre houve uma preocupação em relação ao conteúdo de Literatura Infantil e Juvenil que circulava nas escolas. Portanto, devido aos temas considerados "polêmicos" para a época, presume-se que Maria José Dupré e/ou seus editores, ao compreenderem o contexto político do Brasil e analisarem os temas abordados na narrativa, decidiram não dar continuidade a novas edições dessa obra premiada. O seu conteúdo, além de potencialmente gerar equívocos nos leitores, poderia não estar cumprindo adequadamente o principal propósito da Literatura Infantil daquele período, que era formar o "futuro homem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do livro *O cachorrinho Samba na Rússia* de Maria José Dupré e do levantamento de indícios e evidências, foi possível concluir que a decisão de não publicar novas edições desse livro pode estar relacionada com a temática abordada no conteúdo da

narrativa. Embora o livro de Dupré apresente críticas ao regime da URSS, sua circulação em escolas poderia ser vista como um tipo de propaganda sobre o assunto, induzindo equivocadamente o seu público leitor a uma visão deturpada sobre esse tipo de regime político e econômico, já que também em alguns momentos observa pontos positivos nos países visitados.

Esse entendimento se sustenta no fato de que uma das bases ideológicas utilizadas para fundamentar o golpe militar que se impôs no Brasil, em 1964, foi justamente o de proteger o país da "ameaça comunista". Em face disso, pode-se compreender que, embora a Literatura Infantil seja comumente vista como "isenta" das ações censoras durante o regime ditatorial militar, temas complexos e tidos como sensíveis foram, em certa medida, banidos dessa produção literária na época, em favor da "boa formação" do "futuro homem".

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Elizangela Maria Esteves. *Bibliografia De e Sobre Maria José Dupré (1905-1984)*: um instrumento de pesquisa. Guarulhos, SP: Unifesp, 2023.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Portugal:DIFEL, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e juvenil brasileira*: séculos XIX e XX. São Paulo: Edusp, 1995.

CORREIA, Ana Lúcia Merege. *Literatura*: a simples e complexa Maria José Dupré. Rio de Janeiro: BN Digital, 2021. Disponível em:

http://bndigital.bn.gov.br/artigos/literatura-a-simples-e-complexa-maria-jose-dupre/. Acesso em: 15 jul. 2023.

DUPRÉ, SRA. Leandro. *O cachorrinho Samba na Rússia*. São Paulo: Saraiva, 1963. FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FICO, Carlos. *O golpe de 1964*: momentos decisivos. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

GINZBURG, Carlo. Controlando a evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri (org.). *Nova história em perspectiva*: Propostas e desdobramentos. São Paulo: CosacNaify, 2011.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira*: histórias e histórias. São Paulo: Unesp, 2022.

MORAIS, Josenildo Oliveira. *A Literatura Infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2011. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2611. Acesso em: 15 jul. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. *O regime militar brasileiro*: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1998.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Sobre a formação da literatura juvenil brasileira: as edições de ilha perdida, de Maria José Dupré. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil*: modos de emancipar. Erechim (RS): Habilis, 2018. p. 197-218.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência*: censura a livros da ditadura militar. 2. ed. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2019.

SILVA, Heber Ricardo. *A democracia impressa*: transição do campo jornalístico e do político e a cassação do PCB nas páginas da grande imprensa, 1945-1948. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. *E-book.*

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: vol. III século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 258-278. *E-book.*

ENTRE LIMITES E NARRATIVAS: ABORDAGENS DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL BOLIVIANA

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Este artigo explora o cenário da literatura infantil na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, concebendo-o como um espaço que transcende fronteiras físicas e territoriais. A análise concentra-se na utilização da literatura infantil em contextos educacionais, especialmente nas salas de aula, visando promover uma abordagem multicultural na educação e fortalecer a função social das escolas situadas em áreas fronteiriças. Este estudo é fundamentado nas perspectivas foucaultianas de resistência, com contribuições da Teoria Literária em diálogo com autores dos Estudos Culturais e de Gênero. A intenção foi identificar a configuração de feminilidades e masculinidades presentes nos livros destinados à infância, utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas bolivianas localizadas na fronteira, onde analisou como essas identidades de gênero são construídas e apresentadas nas narrativas desses livros.

O enfoque recai sobre a literatura infantil enquanto artefato cultural que não apenas produz, mas também reproduz e dissemina representações de gênero por meio de seus textos, tanto verbais quanto ilustrativos, instruindo sobre os modos de ser menina, menino, homem e mulher.

Na Bolívia, assim como em várias partes do mundo, a discussão sobre gênero na literatura infantil tem adquirido relevância nos últimos anos, destacando-se a importância dessas narrativas na promoção da igualdade de gênero e na desconstrução de estereótipos. A metodologia adotada inclui uma revisão bibliográfica abrangente e a coleta de dados, que servirá de guia para as análises dos livros infantis bolivianos selecionados pela Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil, classificados conforme a faixa etária/tipo de leitor (leitor iniciante, com alguma experiência, com experiência). A análise destes livros foi conduzida através de fichas analíticas desenvolvidas nesta pesquisa, visando descrever e detalhar os conteúdos presentes nas obras, facilitando a discussão sobre as problemáticas a serem abordadas.

LITERATURA INFANTIL BOLIVIANA NAS SALAS DE AULAS FRONTEIRIÇAS

A fronteira a ser discutida neste texto é a fronteira Brasil-Bolívia, do município de Corumbá, situado no extremo Oeste de Mato Grosso do Sul. Dentro do território brasileiro. Corumbá é um município com aproximadamente 70 mil km2, e com 111.435 habitantes, de acordo com o Censo 2010 e dados atualizados no ano de 2019. É o maior município em extensão territorial de Mato Grosso do Sul e o terceiro mais importante do estado em termos econômicos e populacionais. Localizada a cerca de 5 km de Corumbá, no território boliviano que pertence ao Departamento de Santa Cruz, estão situados Puerto Quijarro, pequeno município da Província de Germán Bush, formado por dois distritos – Puerto Quijarro e Arroyo Concepción. Esse espaço fronteiriço configura-se como ponto estratégico do principal contato entre alunos bolivianos e brasileiros.

A literatura possui muitas finalidades: lemos para deleitar, espairecer, também para nos assegurar de tais informações e ampliar nossos horizontes. E como leitores, somos tocados pelas experiências que a leitura carrega sobre si, pois interagimos com o que lemos e muitos tipos de leituras rememoram vivências pessoais e nos ajudam a refletir sobre a nossa identidade como um constructo social.

A Literatura é linguagem e, cumpre juntamente com outras artes um papel comunicativo na sociedade, podendo tanto influenciar o público quanto ser influenciada por ele. A literatura nos permite "viver" outras vidas, sentir, outras emoções e sensações e nos oferece determinada trégua dos problemas cotidianos à medida que descortina o espaço do sonho e da fantasia. Como proferiu Roland Barthes (1977), "a literatura assume muito saberes" e são esses saberes enraizados na cultura local que contribuem para moldar a identidade dos que "transitam" na fronteira oeste de Brasil-Bolívia.

A educação nas regiões fronteiriças tem um papel importante na identificação e solução das diferenças culturais, pois propicia o conhecimento e respeito à multiculturalidade existente nesse espaço cultural.

> A realidade educativa de áreas de fronteira ao ser focalizada elucida aspectos socioeducacionais que se encontram obscuros, revela especificidades que vão contribuir para uma visão mais ampla da educação em fronteiras internacionais e, por fim, lançar luzes sobre aspectos educativos que alertam para necessidade e continuidade de políticas educativas em prol da integração regional. A educação cumpre nessas áreas um importante papel para superação das diferenças culturais, consequentemente pode corroborar para aproximações com os vizinhos sul-americanos. (PEREIRA, 2009, p.51).

As escolas de fronteira trazem muitas incumbências sociais, desde a preocupação com a identidade cultural (costumes, tradições, línguas) como em proporcionar a integração dos alunos entre si. As relações de vizinhanças entre brasileiros e bolivianos são históricas e não muito amigável e as escolas de fronteiras estão no meio dessa convivência

e possuem o desafio de conter a discriminação e preconceitos ao redor do "dogma da soberania", como por exemplo a linguagem como fator de dominação, o país economicamente mais privilegiado tem sua língua também como dominante, isso acontece em várias outras fronteiras, a sujeição do país menos favorecido economicamente.

Esta fronteira tem como particularidade o fato de haver escolas brasileiras e bolivianas muito próximas da linha limite entre países. Constituindo-se como um campo privilegiado para o estudo de processos de interação, circulação de pessoas, de símbolos e lugares de pertença de professores e alunos de distintas origens. Confirma, Sturza (2014):

> Especialmente as escolas em zonas de fronteiras internacionais se constituem em um campo privilegiado para o estudo de processos formativos e lugares de pertença, assim como fluxos migratórios de formas de produção de diferenças políticas e culturais entre professores e alunos de distintas origens. (STURZA, 2014, p.25).

Pensando nas possibilidades que a arte da palavra, a literatura, poderia permitir a essas crianças pertencentes a escolas de fronteiras, seria um bem necessário, propiciar a vivência de alteridade e da experimentação, pois quando lemos uma história, evocamos lembranças, memórias, despertamos emoções, pois vai além de uma ficção, ela não diz respeito somente aos personagens ali ilustrados, ele se refere a nós pelas sensações e reflexões que o livro carrega sobre si.

Nas palavras da autora Yolanda Reyes (2012), essa experiência com o objeto livro permanece no leitor, além do momento em que se realiza, assim desempenhando um importante papel na formação humana, pois lemos literatura para conversar com o mundo, para estranhá-lo ou reconhecê-lo.

Ao pensarmos no individuo, na criança em sociedade, entendemo-lo como ser humano que convive em uma pluralidade de várias culturas diferentes pelo fato das sociedades serem culturalmente inter-relacionadas. (CASTELLS, 1999, p.19). É nesse caminho que buscamos entender o espaço escolar brasileiro e boliviano que recebe crianças de ambas nacionalidades e singularidades, vamos percebendo que por meio de diferenças e semelhanças oferecidas pelo local situado no espaço geográfico, que as identidades são construídas.

Pensar na educação e na diversidade cultural que esse espaço fronteiriço carrega, significa contribuir para tornarmos visíveis as diferenças socioculturais presentes e compreendermos o que se caracteriza como diversidade cultural.

Nesse sentido, a escola como um espaço plural, carregado da presença das diferenças, torna-se muito importante para olhar o outro, um espaço de alteridades, e a literatura como fonte humanizadora pode ser uma prática de alteridade. A literatura, em suas dimensões histórica e estética, ajuda as crianças a conduzirem as sutilezas da vida, a se reconhecerem como sujeitos históricos e em formação, o que contribui para a sua formação integral, de modo a inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela,

seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre as existências de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores quando convivem. Zilberman (2003), afirma que:

> A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante o qual se posiciona. A leitura implica a aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com texto. (ZILBERMAN, 2003,p. 85).

Como disse Cândido (1999, p. 82), a literatura é uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação, ela abre múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão intensa. Além do fato de a literatura tratar com sensibilidade os elementos da realidade de um espaço, ela também contribui para o enriquecimento cultural de povos, desenvolvendo o senso crítico e os suscitando para novas experiências e compreensão da sociedade fronteiriça, na qual estão inseridos. Para Cândido, o diálogo entre a literatura e a sociedade permite perceber que a expressão da diversidade fronteiriça acontece porque:

> "Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles". (CÂNDIDO, 1995, p. 01).

Nesse sentido, promover a aproximação multicultural para a consolidação da autoestima e da identidade das crianças fronteiriças, para que elas possam se verem nas páginas de um livro vai muito além das nacionalidades e gêneros. Assim, quando a menina se depara com protagonistas femininas, entende inconscientemente que ela também pode conduzir as próprias narrativas, pois essa representatividade importa, essa quebra de ideias preconceituosas que existem coisas de meninos e coisas de menina, está impregnado nesta sociedade que motiva as pessoas, desde crianças, a seguirem determinados papéis de gênero. Assim, os meninos são incentivados a serem corajosos e ousados, a falarem pouco sobre seus sentimentos e a não chorarem, por exemplo.

Já as meninas são induzidas a serem delicadas, românticas e mais contidas. Sabemos, entretanto, que há meninos e meninas de todos os tipos, que poderão ter uma jornada mais feliz e autêntica se puderem ser eles mesmos. E utilizar a literatura como instrumento de alteridades, ajuda as crianças a conduzirem as sutilezas da vida, a se reconhecerem como sujeitos históricos e em formação, o que contribui para a sua formação integral, de modo a inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre as existências de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores quando convivem.

A realização do trabalho com a literatura e as identidades de gênero, pode oferecer às crianças a releitura dos/as personagens e das suas ações, problematizando os papeis de gênero, a realidade e a desigualdade nas relações, considerando as vivências ou experiências literárias que esses alunos carregam em sua jornada escolar, nesse sentido a literatura ajudaria as crianças a pensarem e enfrentarem seus dilemas identitários e culturais, como disse Andruetto (2017): "A riqueza está precisamente em nossa diversidade, as crianças latino-americanas necessitam ler e ouvir diversidades de vozes, e nós, adultos". (ANDRUETTO, 2017, p. 51).

Portanto, a necessidade de inserção de obras com temáticas redimensionadas de valores se dá por entendermos que é desde criança que podemos produzir memórias que rompam com a ordem estabelecida pelo poder dominante. Esta possibilidade de ruptura pode nos afetar ao ponto de favorecer um aumento na potência de pensar, agir e de existir, de si e do outro. Isso é possível porque a literatura viabiliza a (re)construção de um conhecimento sobre nós mesmos e do outro com potência para proporcionar uma aproximação mais humana entre os sujeitos; favorecer uma melhor aceitação das diferenças e minimizar sentimentos sexistas, misóginos, homo, lesbo e transfóbico, racistas. Entre os discursos que nos ajudam nessa reconstrução, através da inserção de novos conhecimentos de si e do outro, os que são advindos de movimentos das e para as minorias apresentam-se como os principais e mais importantes produtores desses conhecimentos.

ACHADOS NA LITERATURA INFANTIL BOLIVIANA

Para realizar as analises, visando identificar as mediações literárias nos processos subjetivos de gênero e reiterando as hierarquias sociais impostas, foram analisados os livros infantis presentes nas escolas bolivianas na fronteira Brasil-Bolívia, indicados pela Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil, pensando na representatividade dada ao feminino e ao masculino (que equilíbrio estão presentes nos elementos, na autoria dos livros, nas personagens – verificando a sua ausência/presença e contabilizando a frequência com que surgem), nas analises observamos os estereótipos de gênero associados ao feminino e masculino (como são representadas as personagens no texto e imagens – que traços – físicos e psicológicos lhes são associados, que profissões, que usos do tempo, entre outros).

Nas fichas de análise, a fim de descrever e detalhar os conteúdos dos livros, para facilitar a discussão da problemática foram seguidos alguns critérios preponderantes que definiram a escolha dos livros como: Livros que trazem a construção das identidades de gênero; Livros que trazem uma feminilidade socialmente desejada; Livros que abordam as questões da diferença e da identidade e Livros que abordam outras problematizações de feminilidades.

Por conseguinte, analisando as obras infantis bolivianas podemos observar como são reforçados os estereótipos sobre gênero. Botton (2010, p.1206) explicita que é preciso estar atento aos discursos dos livros infantis, pois eles estão longe de serem inocentes e que

seus conteúdos não são independentes, nem neutros e influenciarão a constituição subjetiva das crianças. Barbosa (2009) caracteriza ainda, como essas práticas são ameaçadoras para a figura feminina. Esses padrões estão por toda a parte e se tornam tradicionais na vida de toda garota.

Os livros que compõem a literatura infantil boliviana apesar de terem como propósito auxiliar no trabalho pedagógico de letramento e alfabetização das crianças, extrapolam esse objetivo, ensinam vários outros aspectos porque são artefatos culturais que veiculam e produzem significados principalmente relacionados ao nosso objetivo de pesquisa, as feminilidades:

> "Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e 'normal' para a vivência da sexualidade e da feminilidade e masculinidade" (XAVIER FILHA, 2009, p. 72).

O gênero é decorrente do discurso, sendo que as práticas performativas colaboram para a manutenção de suas categorias. Esse processo contribui para a noção de uma essencialidade e uma naturalização dos papéis, corpos e práticas de homens e mulheres, construindo estereótipos, a fim de manter as hierarquias sociais (BUTLER, 2010).

Scott (1995) corrobora com a ideia de Buttler quando afirma que o gênero deve ser assumido como uma categoria construída culturalmente, tendo um importante papel social ao ser baseado nas relações de poder que reafirmam seu binarismo. Ele cria "significados para as diferenças corporais", que podem variar de acordo com a época, cultura e sociedade ao qual está inserido, não sendo definido exclusivamente pelos órgãos reprodutores dos indivíduos (SCOTT, 1995, p. 13).

A literatura infantil aparece tardiamente na Bolívia, se comparada a outros países latino-americanos que publicaram suas obras na metade do século XIX. Os fatores que incentivaram as publicações para as crianças vieram dos professores como estratégias para ensinar os pequenos. A autora Gisbert, em seu livro "Pioneiros da Literatura Infantil Boliviana" (2013), traz um panorama do desenvolvimento e dos autores que iniciaram os primeiros escritos para as crianças bolivianas e conta que no ano de 1964, alguns professores e poetas amigos se reuniram na casa de um deles para discutir sobre a importância e necessidade de se ter um texto literário próprio para as crianças em idade escolar e nesse dia formaram um grupo chamado "União de Poetas para Crianças".

O percurso histórico da literatura infantil boliviana percorreu grandes momentos até chegar em seu êxito atual, graças a esse grupo de professores e poetas que pensaram no direito das crianças, no acesso à literatura de qualidade e própria para sua idade, garantindo e respeitando os contextos sociais e culturais próprios do seu país. Os livros infantis bolivianos analisados são de grande relevância para as discussões de gênero, temática esta que, na maioria das vezes, está ausente do contexto escolar. Enfim, a Literatura Infantil vem, desde então, abordando a questão feminina de acordo com a sua representação na

sociedade. Considerando as crescentes evoluções da mulher e as mudanças de paradigmas sociais desde o século XVIII, é indagador o papel desta no contexto social atual e seus reflexos na Literatura Infantil contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil se constitui como um importante instrumental no sentido de educar para a diferença e propor problematizações mediante as desigualdades de gênero, etnia, raça, credo religioso, sexualidade, entre outros elementos constitutivos de identidades dos sujeitos sociais. Assim, recomenda-se que essa temática seja trabalhada cotidianamente, além da leitura pura e simples, pois cabe aos/às professores/as, como mediadores/as de conhecimentos, a escolha de livros que fomentem as reflexões e a criticidade de seus discentes no tocante às relações de gênero, com o objetivo de desconstruir estereótipos de masculinidades e feminilidades que geram desigualdades.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BARBOSA, Ângela Márcia Damasceno T. A literatura infantil e a construção da identidade feminina e masculina. In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009. Anais eletrônicos... Salvador: Faculdade de Comunicação, UFBA. 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19171.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977.Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **A literatura infantil além da inocência: discursos que formatam e reproduzem as diferenças de gênero**. In: V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação PUCRS, 2010. Anais eletrônicos... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 1204- 1206. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs> Acesso em: 01 nov. 2023.

BUTLER, Judith. ***Problemas de gênero*. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3a ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Remate de males Departamento de Teoria Literária IEL/Unicamp, Número Especial Antônio Cândido. Campinas, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1999.

GISBERT, Isabel Mesa. **Pioneiros de la literatura infantil boliviana.** Santa Cruz de La Sierra: La Hoguera, 2013.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Diversidade Cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul**. Revista Múltiplas Leituras. v. 2, n° 1 Jan/Jun 2009, p. 51-83.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tercer e cantar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria** útil **de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STURZA, Eliana Rosa. **Das experiências e aprendizados do Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Escolas Interculturais de Fronteira.** Salto Para o Futuro. Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014, p.23-28.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

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

ENTRE O DITO E O INTERDITO: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS TEMÁTICAS (IN)APROPRIADAS PARA AS INFÂNCIAS

Patrícia Barros Soares Batista
Centro Pedagógico da UFMG

Maria Carolina da Silva Caldeira
Centro Pedagógico da UFMG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais profundos e potentes de liberdade, de criação e de compreensão de mundos. Os leitores recorrem à ficção buscando compreender o mundo, conhecer algo mais acerca daquilo que constitui a nossa humanidade, isto é, as contradições, as misérias e as grandezas que envolvem o humano. Segundo Candido (1995, p. 85), a literatura "não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Desse modo, pode-se dizer que a literatura se configura como uma poderosa forma de ampliar o olhar para os modos de ser, estar e compreender o mundo, à medida em que se abre à possibilidade de vivermos os impasses da vida humana. Andruetto (2012) afirma que as narrativas nos remetem ao território do/s outro/s e contribuem para a expansão dos limites de nossa experiência. Ainda segundo a autora, trata-se do desejo de viver vidas outras, suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outros mundos possíveis.

Ao se pensar nas travessias leitoras de grande parte da população brasileira, a escola se constitui como a principal instituição responsável por abrir caminhos para que leitores em formação tenham, por meio da literatura, "acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso" (ANDRUETTO, 2012, p.54). Carvalho (2006) afirma que:

> No Brasil, a instituição escolar é, para a grande maioria da população, o único espaço em que é possível estabelecer a interação com o livro de literatura, dadas as condições sociais precárias das famílias e porque no seu processo de organização curricular a literatura sofre um processo de escolarização que pressupõe um contato sistemático da criança com o texto literário. Tal sistematicidade concretiza, portanto, uma modalidade

> de recepção literária que colabora para a composição do horizonte de expectativas do leitor infantil. Compreender esse horizonte significa entender o lugar da criança como sujeito sócio-histórico (...). (CARVALHO, 2006, p. 128).

Se, por um lado, a literatura pode ser compreendida como uma experiência alicerçada no exercício da liberdade, por outro sua inserção na escola pode se dar por meio de uma série de cerceamentos. Isso porque muitas vezes o que se observa a partir da entrada da literatura endereçada às infâncias nas práticas escolares é uma constante tentativa de interdição de certas obras em função das temáticas abordadas por diferentes instâncias sociais, particularmente pelas famílias. Nesse duplo movimento, ao longo de nossa atuação na escola de Ensino Fundamental como professoras, alguns questionamentos foram surgindo, tais como: O que se considera uma obra literária potente para as infâncias por parte de docentes e pesquisadores/as do campo literário, também o é por parte das famílias? O que as famílias dizem em relação às expectativas sobre a literatura endereçada às crianças? Quais são os posicionamentos que docentes podem assumir diante de questionamentos e críticas negativas por parte das famílias?

Instigadas por tais perguntas, este artigo tem como objetivo analisar dois eventos discursivos nos quais bilhetes foram enviados para uma professora alfabetizadora por famílias de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental questionando escolhas literárias realizadas por ela e/ou pelas crianças, consoante a uma suposta complexidade ou inadequação dos temas tendo em vista o interlocutor infantil. Os questionamentos emergiram a partir dos contatos de crianças com as obras: "A melhor mãe do mundo", de Nina Rizzi e "O dia não está para bruxa", de Marcos Tafuri. A partir da análise do discurso foucaultiana (FOUCAULT, 1996), podemos afirmar que, no que tange à abordagem de temáticas polêmicas na literatura infantil, as famílias tentam utilizar um procedimento de interdição, contudo, por meio de estratégias discursivas didático-pedagógicas é possível desarticular esse processo, garantindo espaço para a diversidade temática na literatura.

LITERATURA, INFÂNCIA E ESCOLA: UMA TESSITURA CONSTITUÍDA POR MUITOS FIOS E DESAFIOS

Partindo do pressuposto de que a literatura é um direito humano (CANDIDO,1995) e entendendo que o lugar da certeza não cabe no literário (ANDRUETTO, 2012), compreendemos que a literatura se configura como uma potente experiência para desestabilizar certas verdades que, historicamente, têm sido construídas sobre infância. A ideia de que a leitura de livros literários é uma forma de ler a si mesmo e de "descobrir novos mundos que se colocam em continuidade com as experiências vividas, nos permitindo melhor compreendê-las". (TODOROV, 2009, p.23) nem sempre esteve presente no pensamento vinculado à produção literária endereçada à infância.

Neste artigo, entendemos a infância como uma produção cultural, histórica e discursiva, que se modifica ao longo do tempo e conforme as culturas. Ariès (1978), no seu clássico estudo sobre a história da família e da criança, mostra como o sentimento de infância é um acontecimento relativamente recente na história humana. Não que as crianças não existissem, mas o modo como se estabelecem as relações entre elas e os adultos se modifica a partir de determinado momento, demarcando de forma mais rígida o que constitui a infância e a vida adulta. Esse modo de se relacionar cria uma série de representações da infância que, de modo geral, se referem aos seres nos anos iniciais de suas vidas como vivenciando "a idade da alegria, da despreocupação, do descompromisso, a ser protegida e preservada das 'tristezas da vida'" (KIRCHOF, SILVEIRA, 2018, p. 57). Além disso, as crianças são entendidas como seres em falta, que precisam passar por um processo de educação para inseri-las na civilização. Essas representações da infância influenciam os diferentes artefatos destinados às crianças, inclusive os livros literários.

No contexto brasileiro, até a década de 1920, período em que a classe burguesa ascendia no Brasil, a literatura foi marcada pela busca em transmitir valores burgueses vinculados à "civilização", aos bons costumes e comportamentos considerados "exemplares" (ZILBERMAN, 2003, p.209). "Essa literatura era predominantemente didática, e veiculava, na verdade, o sentimento que a sociedade e a família tinham em relação à função da literatura infantil" (MARTHA, 2016, s/p.). Essa função se vinculava à moralização das crianças e ao ensinamento de certos padrões considerados como adequados.

A partir da década de 1980, houve uma significativa mudança nas produções literárias endereçadas ao público infantil com a intensificação da presença de linguagens verbal e imagéticas, temáticas e concepções gráfico-editoriais articulados com a contemporaneidade e revelando outros olhares sobre a criança e a infância. Houve a abertura do espaço para a atuação do leitor infantil na construção dos sentidos do texto. Isso ocorre porque mudanças na representação de infância passaram a considerar que "as crianças não são seres passivos que apenas recebem os conhecimentos prontos, mas deles se apropriam a partir das interações que estabelecem com os outros membros da cultura" (BAPTISTA, CORREIA, MELO, 2023, p. 251).

Para Cademartori (2014), o que se considera literatura infantil depende da concepção que a sociedade tem da criança e da infância. Compreender que a literatura infantil foi criada com fins didatizantes e moralizantes é importante para entendermos que há ainda uma forte tradição em se vincular a produção literária a uma função utilitária destinada a ensinar e/ou instruir moralmente. Ainda que no momento em que vivemos, haja uma especial atenção e um olhar mais sensível às crianças e às suas especificidades, a concepção de criança como ser em falta, que precisa ser inserido na cultura por meio de diferentes instrumentos, ainda permanece.

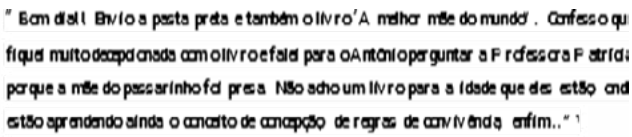
Neste trabalho, adotamos a perspectiva de Hunt (2010), que afirma que o livro para crianças pode ser definido a partir de um tipo de leitor que o texto prevê: um leitor em for-

mação e com vivências delimitadas por força da sua idade. Concordamos com Cademartori (2014, p. 199) que afirma que um livro de literatura infantil constitui "uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita as suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança" tendo como prisma a potencialização do olhar para o mundo. Isso não significa, todavia, que precise haver uma interdição de certos temas, mas que eles precisam ser adequados às vivências infantis.

LIBERDADE, PREOCUPAÇÃO E INTERDIÇÃO: OLHARES SOBRE OBRAS ENDEREÇADAS À INFÂNCIA

As representações da leitura literária, da infância e das crianças que circulam na nossa sociedade influenciam o modo como obras destinadas à infância são vistas, podendo estas ser aceitas ou interditadas, a depender da concepção de mundo que embasa a análise dessa produção. Neste artigo, tais representações se inscrevem em dois movimentos: de um lado, representações de uma professora que busca fazer da travessia leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental um movimento de liberdade, a partir do encontro entre livros e leitores em formação, visando contribuir para a ampliação do repertório de mundo – sua e das crianças – por meio de experiências leitoras, culturais e artísticas diversas. Por outro lado, encontra-se a interdição de determinados textos, considerados inadequados aos leitores infantis por um entendimento de algumas famílias de que à literatura cabe o papel de inculcação de valores e aprendizados morais.

Essas duas representações estiveram presentes em dois eventos discursivos que serão aqui analisados. Ambos se materializaram no gênero textual "bilhete", endereçados à professora alfabetizadora de uma turma do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG). O CP é uma escola que oferta o Ensino Fundamental em tempo integral, organizado em três ciclos de formação humana. Ao longo do 1º ciclo (que compreende o 1º, 2º e 3º ano) uma mesma docente de Língua Portuguesa acompanha a turma. Os bilhetes enviados pelas famílias e endereçados à docente foram enviados em 2022 e 2023, quando as crianças cursavam, respectivamente, o 1º e o 2º ano. Transcrevemos o 1º deles a seguir:

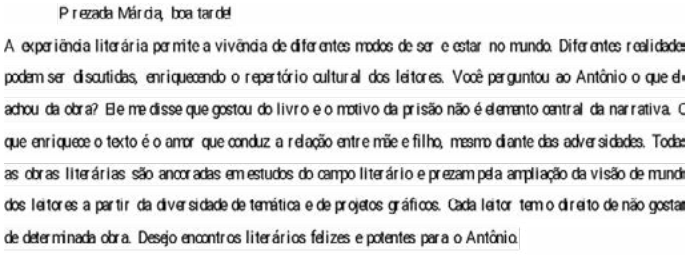

" Bom dia!! Envio a pasta preta e também o livro "A melhor mãe do mundo". Confesso qu
fiquei muito decepcionada com o livro e falei para o Antônio perguntar a Professora Patrícia
porque a mãe do passarinho foi presa. Não achou um livro para a idade que eles estão cnd
estão aprendendo ainda o conceito de concepção de regras de convivência, enfim.." [1]

A obra "A melhor mãe do mundo", publicada em 2021, é escrita por Nina Rizzi e ilustrada por Veridiana Scarpelli. Nela, um passarinho explica porque sua mãe é

a melhor do mundo: ela joga bola, ajuda na lição de casa e está sempre pronta para ajudar quem precisa. Porém, a mãe não mora com o filho e no desfecho da narrativa ao leitor é apresentado o motivo: ela está presa. A narrativa mostra os dias de visita que são marcados pela felicidade da mãe e do filho em estarem juntos/as. O livro decepcionou a família queenviou o bilhete por considerar que não é um livro "adequado para a idade".

Como afirma Andruetto (2012, p. 59, grifo da autora), à literatura infantil é atribuída "a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, *a condição central de não incomodar nem desacomodar*". Aspectos vinculados à inocência, aos ensinamentos e à condição de não incômodo ao que é esperado pelo adulto em relação àquilo que a criança "precisa" são evidenciados no bilhete acima transcrito, numa tentativa de interdição de certos ditos de circularem na escola por meio da literatura infantil. Foucault (1996, p. 9) afirma que "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode dizer qualquer coisa". A família parece considerar que o livro infantil não é espaço em que se pode dizer do que foge às "regras de convivência", particularmente em relação a uma concepção que pode envolver a criminalidade.

Porém, como já afirmamos, a literatura é espaço para conhecer e experienciar outros mundos que, talvez, estejam distantes do universo das crianças em um certo cotidiano escolar, mas que fazem parte da vida de outra parcela da população. Afinal, a existência de mães encarceradas é um fato no contexto brasileiro. De acordo com mapeamento realizado em março de 2020, do total de mulheres presas no Brasil, 12.821 são mães de crianças até 12 anos[1]. A experiência da maternidade pode ser, portanto, atravessada pela experiência da prisão, rompendo com padrões idealizados acerca do que significa ser mulher e mãe. A possibilidade de conhecer outras realidades é apontada na resposta dada pela professora, que transcrevemos a seguir:



Prezada Márcia, boa tarde!

A experiência literária permite a vivência de diferentes modos de ser e estar no mundo. Diferentes realidades podem ser discutidas, enriquecendo o repertório cultural dos leitores. Você perguntou ao Antônio o que ele achou da obra? Ele me disse que gostou do livro e o motivo da prisão não é elemento central da narrativa. O que enriquece o texto é o amor que conduz a relação entre mãe e filho, mesmo diante das adversidades. Todas as obras literárias são ancoradas em estudos do campo literário e prezam pela ampliação da visão de mundo dos leitores a partir da diversidade de temática e de projetos gráficos. Cada leitor tem o direito de não gostar de determinada obra. Desejo encontros literários felizes e potentes para o Antônio.

Como docentes, percebemos que, embora a escola seja historicamente o lugar das certezas, ao abrir espaço para o literário, abrem-se caminhos para a incerteza e para os questionamentos, pois o lugar da certeza não cabe no literário. A docência na

1 Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-mapeamento-de-mulheres-gravidas-idosas-e-doentes-no-sistema-prisional Acesso em 27 de novembro de 2023.

Língua Portuguesa tem mostrado que, embora a leitura no ciclo da alfabetização seja um processo repleto de aspectos formais vinculados à apropriação e aos usos sociais da língua, as dimensões estética e literária não podem ser relegadas a um segundo plano. Assim, há que se fazer da leitura um ato que flua e frua em caminhos e modos outros de compreensão da realidade que nos cerca, mesmo que isso signifique vivenciar questionamentos por parte das famílias. Nas práticas envolvendo a leitura literária tem-se como premissa a ideia de que a palavra chega pelo que diz, mas também pelo que não diz:

> (…) pelo que nos diz e pelo que diz de nós, tudo aquilo que facilita o caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros. (ANDRUETTO, 2012, p.54)

Dessa forma, ao responder à família, a docente buscou destacar outros aspectos e tratamentos possíveis à literatura endereçadas à infância como a diversidade e o protagonismo do leitor infantil: "A experiência literária permite a vivência de outros modos de ser e estar no mundo. Diferentes realidades podem ser discutidas, enriquecendo o repertório cultural dos leitores. Você perguntou ao Antônio o que ele achou da obra?" Nesse sentido, ela opera com a representação das crianças como indivíduos ativos no processo de produção de significados a partir da leitura, desestabilizando a representação de crianças em falta que recorrentemente é acionada quando se pensa na infância.

Reafirmando esse modo de compreender a infância, a docente informa à família que ouviu a criança em sala de aula e registra a opinião da criança que interagiu com a obra: "Ele me disse que gostou do livro" e que a criança não demonstrou nenhum tipo de aversão à narrativa em função do enredo que tem como protagonista uma mãe presidiária, sendo que este não é o elemento central da narrativa. A docente também demarca à família que questionou a escolha da obra, conhecimento teórico ao informar como se deu a seleção do acervo: "todas as obras literárias são escolhidas, ancoradas em estudos do campo literário e prezam pela ampliação do repertório de mundo dos leitores a partir da diversidade temática e de projetos gráficos-editoriais.". Para finalizar, a professora enfatiza a Liberdade de escolha de cada leitor, baseada em um dos direitos do leitor elencada por Daniel Pennac (1993) "Cada leitor tem o direito de não gostar de determinada obra". O saber e o fazer docente são comumente questionados, por isso, refletir sobre a própria prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes constantes (TARDIFF, 2002) é uma premissa na prática professional da docente que evidenciou tal investimento à família, que não mais questionou a docente quanto à curadoria literária naquele ano escolar.

No ano seguinte, todavia, outra família realizou questionamentos relativos a um livro levado para casa por uma criança. O livro fazia parte do acervo da biblioteca da es-

cola e foi selecionado pela estudante na visita que é feita semanalmente com as crianças para esse espaço, no qual podem escolher as obras que desejarem dentre aquelas que estão disponíveis na seção de literatura infantil da biblioteca.

Bom dia, Profa Patrícia!

Valentina estava com o livro emprestado da biblioteca " O dia não está para bruxa, de Marcus Tafuri. Fiquei assustada com a literatura em consideração a idade e formação da Valentina. O texto instiga não gostar de matemática, incentiva, ainda, mais (matar) a violência com a professora de matemática; o egoísmo que não é preciso estudar de acordo com sua posição social e que está tudo bem... Em tempos de violência e intolerância nas escolas penso ser mais grave ainda textos dessa invergadura para crianças de sete anos em formação.

Compartilho, então, nossos sentimentos e emoção porque a literatura é uma referência, exemplo em nossa família e, mesmo incentivando a diversidade do conhecimento e as oportunidades e caminhos que a literatura permite este livro ultrapassou, para nós, os limites éticos e morais de conduta social mesmo. Mesmo com o diálogo sobre as impressões da Valentina em relação às ações e consequências, do " certo" e " errado" exposto no texto, penso ser uma literatura agressiva para a idade dela. Agradeço a atenção e gostaria de ouvir você e a bibliotecária, inclusive sobre o acesso das crianças aos textos próprios para a idade.

Forte abraço e muito obrigada.

P.S. o título nos deixou animadas!

O livro "O dia não está para bruxa", de Marcus Tafuri, foi publicado em 2009 e compõe-se por cinco contos. O bilhete endereçado à professora questiona especificamente o conto de mesmo título, uma narrativa que tem como protagonista Vladimir, uma criança de 12 anos, filho de uma bruxa descrita como "muito malvada". Vladimir, que não gostava de sua professora de matemática, decide matá-la envenenando uma maçã, como as bruxas faziam para matar princesas. Ele oferece uma maçã para a professora, mas ela não come porque, na verdade, não gostava de maçãs. No dia seguinte, o menino vai à escola, feliz por acreditar que a professora estava morta, mas ela o surpreende aparecendo viva e bem-disposta para aplicar a prova. Ele, então, enfrenta a docente, questionando se ela comeu a maçã e ela precisa contar para toda a turma o segredo de que não gostava de maçãs e sim de mamão, e que jogava fora todas as maçãs que ganhava das crianças. Vladimir conta a situação para sua mãe, que ensina a ele um novo feitiço para deixar o mamão com gosto de maçã e assim "matar sua professora de raiva". Ao final da história, a mãe afirma que "os dias não estão fáceis para bruxa" e acaba morrendo ao lado de seu filho.

Discutir temas polêmicos com crianças por meio da literatura é um desafio, pois, de acordo com Azevedo (1999), embora eventos como a diferença, a morte, a loucura, a violência doméstica, entre outros, façam parte de nossa realidade e nos deparemos com eles todos os dias, ao ligar a televisão, ao abrir os jornais, muitas vezes os educadores temem tais assuntos, como se eles estivessem fora da realidade de seus alunos.

Especificamente no que se refere à morte, sua presença em livros de literatura infantil assumiu diferentes contornos ao longo do tempo. Nos contos clássicos do século

XVIII e que deixam suas marcas ainda nos dias atuais, há três modos predominantes de falar sobre a morte: "a morte de um vilão malvado no final da história significando punição por mau comportamento, a morte de um herói ou de um mártir sugerindo o sacrifício de um santo ou, ainda, a morte de uma criança ou adulto que sofre para realizar a passagem na direção do paraíso" (KIRCHOF, SILVEIRA, 2018, p. 60). Com a demarcação da distinção mais explícita entre crianças e adultos, particularmente no século XIX, a morte passou a ser uma temática pouco abordada na literatura infantil. Todavia, no mercado editorial contemporâneo, "a morte parece ter se transformado em um tema não apenas aceitável, mas inclusive recomendável para ser abordado em livros infantis" (KIRCHOF, SILVEIRA, 2018, p. 60), sobretudo a morte dos anciãos, representados por avós e avôs.

Entretanto, a temática da morte apresentada como o assassinato de uma professora causa espanto em uma família que afirma considerar o incentivo à "diversidade do conhecimento e as oportunidades e caminhos que a literatura permitem". Apesar dessa perspectiva, a família entende que o livro não é adequado "levando em consideração a idade e formação da Valentina". A representação da criança como alguém em formação e que precisa ser cercado de limites éticos e morais de conduta social perpassa esse evento discursivo. Além disso, a família diz que gostaria de ouvir a professora e a bibliotecária, destacando a necessidade de uma interdição do espaço físico da biblioteca a locais onde haja livros inadequados para a idade.

A docente, ao responder o bilhete, retoma a ideia da literatura como espaço para tratar de temáticas sensíveis como a morte e ressalta o fato de que a literatura se abre para outros modos de existir no mundo. Destaca também o direito do leitor de não gostar de uma obra, legitimando o incômodo sentido pela família. Porém, não deixa de registrar outros aspectos que tentam desestabilizar a proposta de interdição feita pela família.

É importante destacar que o texto literário tem como principal característica a fabulação, que traz como real o que é puramente imaginário. No conto em questão, há alusão direta à história da Branca de Neve, onde a bruxa oferece uma maçã a quem considera um desafeto. [...] Ao ler o conto percebi a fabulação em torno das ações dos personagens, sem haver uma incitação direta à violência como ocorre em textos e situações reais que circulam na internet e nas redes sociais, por exemplo. [...] todas as obras do acervo infantil do CP passam por uma curadoria baseada em critérios de qualidade que dialogam com estudos e pesquisas do campo literário. O livro " O dia não está para bruxa", inclusive, foi aprovado no Programa Nacional de Biblioteca Escolar PNBE do Ministério da Educação.

Em sua argumentação para impedir a interdição de temas e obras no contexto escolar, a docente recorre à característica da literatura de modificar uma realidade, substituindo-a por uma aventura imaginária, ou seja, a fabulação. Demonstra, assim, que a experiência literária na escola possibilita criar frestas na vida real que nos atravessa, imaginando outros roteiros e modos de viver. A literatura é uma "arte na qual a lingua-

gem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma" (ANDRUETTO, 2012, p.60). A docente aciona a ideia de que o que precisa predominar em uma obra para crianças, muito além do seu endereçamento é a sua qualidade, isso porque "quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero, o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo" (ANDRUETTO, 2012, p.61). Assim, a potência da literatura para desviar as normas estabelecidas, criando um mundo imaginário onde várias ações são possíveis é ressaltada pela docente.

Além disso, a professora aciona a intertextualidade presente no texto, explicitando-a para mostrar como o livro, para além da prescrição de padrões éticos, aciona uma estratégia que enriquece o repertório de mundo do leitor. Destaca, também, o cuidado existente na escola com a seleção das obras presentes no espaço escolar, explicitando que elas se ancoram tanto nos estudos do campo literário, como em políticas públicas.

Há que se registrar que o diálogo com a família acerca da obra continuou por meio de outros bilhetes, em que a família continua afirmando que não concorda com a presença da obra no contexto infantil, recorrendo às bibliotecárias da escola, inclusive. Percebe-se, assim, como toda a argumentação da docente, embasada em uma representação de infância que considera a criança como sujeito ativo e consciente do seu protagonismo no mundo e capaz de interpretar criticamente aquilo que lê, não foi suficiente. Destacamos que, lamentavelmente, a obra foi, posteriormente, retirada do acervo da escola. Embora o foco deste trabalho não seja analisar os motivos que levaram a essa interdição, que dizem respeito à censura oriunda do conservadorismo de extrema direita, é importante ressaltar a necessidade de um diálogo entre os diferentes atores envolvidos na seleção de obras literárias. Afinal, nas práticas literárias realizadas no ambiente escolar é necessário pensarmos que a formação de leitores é um processo contínuo que demanda um persistente investimento social, incluindo docentes, bibliotecários, família, pesquisadores, editores, escolas, instituições não governamentais e Estado (ANDRUETTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas realizadas pelas famílias e expressas por meio dos bilhetes aqui analisados, além de reforçarem representações sobre questões de moralidade, classe social e maternidade, reproduzem uma ideia de infância como pura, ingênua e incapaz de entender a complexidade do mundo. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental disponibilizar tanto obras que contribuam para a expansão dos limites de nossas experiências no mundo, como discutir as representações da infância que circulam na sociedade e, por conseguinte na escola, por meio de um diálogo constante com as famílias.

Coloca-se, assim, para a educação a responsabilidade no que diz respeito à criação de condições necessárias para o trabalho com o texto literário, promovendo repertórios de leituras e de leitores. Pensar a literatura endereçada ao público infantil vinculando-a à

sua função estética e poética rompe com a lógica da reprodução passiva de sentidos, enriquece a vida do imaginário e contribui para a formação de um leitor crítico e cada vez mais emancipado para exercer o seu poder de cidadania, isto é "o seu poder de ser e existir como pessoa humana, ou seja, alguém que escolhe e decide porque pensa, porque sente e porque sonha" (DEBUS, BAZZO, BORTOLOZZO, 2017, p.29). As palavras próprias e apropriadas por cada um de nós são, portanto, vínculos em pauta entre literatura e educação na possibilidade de produção de outros modos de vida em sociedade, provocando novos diálogos, indagando sobre si e sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1978.

BAPTISTA, M; CORREIA, A. C. S.; MELO, A. C. F. B. S. . Infância, leitura e escrita ? uma proposta de formação de professoras. **Revista Caribeña De Ciencias Sociales,** *12*(1), 249–263. https://doi.org/10.55905/rcssv12n1-014.

CADEMARTORI, L. Literatura Infantil (verbete). In: FRADE, I, et al (orgs). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale, 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, D. B. A de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, V.T.; MARTHA, A.A. (orgs.). **Territórios da leitura:** da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

DEBUS, E; BAZZO, J; BORTOLOTTO, N. **Literatura e educação** – pelos fios da tessitura dialógica. In: DEBUS, E; BAZZO, J; BORTOLOTTO, N. (orgs.). Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo. Copiart: Santa Catarina, 2017.

HUNT, P. **Literatura infantil** - História e crítica. Cosac Naify: São Paulo, 2010.

KIRCHOF, E; SILVEIRA, R. O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista,** v. 34, p. 57-76, 2018.

LAJOLO, M. **A história da literatura infantil no Brasil** (entrevista). Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista-com-marisa-lajolo. Acesso em 26 nov. 2023.

MARTHA, A história da literatura infantil no Brasil (entrevista). Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/entrevista-com-alice-aurea-penteado-martha.html Acesso 26 nov.2023.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rocco: Rio de Janeiro, 1993.

RIZZI, N. **A melhor mãe do mundo**. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2022. TAFURI, M. **O dia não está para bruxa.** Editora Dimensão: Belo Horizonte, 2015. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 96 p, 2009.

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

ESTO ES PARA VOS: TEMAS INCÔMODOS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL LATINO-AMERICANA

Caroline Kirsch Pfeifer
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os temas tabus, polêmicos, fraturantes, dilacerantes e/ou incômodos na Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) tendem a serem censurados e/ou inviabilizados por reguladores sociais. Estes reguladores costumam ser a escola, a mídia, as famílias e a própria sociedade. Entretanto, a literatura possui um papel humanizador, transformador e torna os seres humanos mais compreensíveis em relação ao mundo, a si mesmos e aos outros (CANDIDO, 1975). Assim, o texto literário opera, por si só, como um formador e mobilizador de pensares, saberes e dizeres (WALSH, 2005), e estes temas são uma forma de aproximação das crianças e dos jovens ao mundo que os rodea. Dentro deste contexto, a palavra que deve reger o texto literário de LIJ é desobedecer para infringir regras, ordens, costumes, tradições e leis impostas que pretendem governar e adequar comportamentos e pensamentos.

Este trabalho tem como objetivo analisar um conjunto de narrativas contemporâneas da Argentina, Brasil, Colômbia e México que subvertem a ordem da leitura convencional por enfocarem suas narrativas nas diversas formas de violência: de gênero em *Barba Azul* (2020), de Raquel Cané; *trata de personas* em *En busca de Kayla (2015),* de Lydia Cacho e ilustrador por Patricio Betteo; abuso sexual infantil em *Leila* (2019), de Tino Freitas e Thaís Beltrame; a guerrilha armada em *Camino a casa,* de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng. Estes textos, através da composição entre texto verbal e do texto visual, visibilizam temáticas incômodas e atuam como uma forma de intervenção no reparto do sensível (RANCIÈRE, 2011, p.16). Para isso, a perspectiva teórica que orientará esta leitura partirá da importância da literatura como formadora de sentidos (CANDIDO, 1975; ANDRUETTO, 2009) e do trabalho com temáticas incômodas (COMINO, 2002) através de *libros-álbum* (HENÁN DÍAZ, 200; BAJOUR, 2016) que visam compreender como as diferentes relações simbólicas, que vão além da configuração linguística do texto e das imagens, evidenciam um modo de reflexão da realidade.

A LUTA PELO SIGNIFICADO

O campo literário é um sistema de forças que se posicionam e operam na produção cultural e possui leis próprias que controlam e legitimam as relações de poder dos agentes (BOURDIEU, 1990). O sistema literário é uma relação de hierarquias e interdependências entre o produto, o produtor, o consumidor e o mercado, portanto, dentro desse sistema, existe um conjunto de agentes que valorizam o produto, sejam críticos, editores, livreiros e/ou a própria academia. Este produto depende do contexto sócio-histórico e opera conforme os repertórios vigentes que legitimam uma literatura canônica heterossexual, escrita por homens de classes dominantes. Dentro dessa lógica de poder do mercado, existe um silenciamento de determinadas temáticas e problemáticas dentro da literatura infantil e juvenil que são tidas como impróprias, desnecessárias ou uma afronta à moral e os bons costumes da sociedade.

No livro *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y juvenil*, a escritora argentina Sandra Comino (2009) questiona como que a morte, o sexo, o amor, o divórcio, a angústia e as doenças foram catalogadas, ao longo dos anos, como temas tabus na LIJ e como que os mecanismos de censura (escola, mídia, família e sociedade) atuaram para proibi-los e/ou invisibilizá-los. A autora ainda questiona o porquê de atuarmos como uma sociedade hipócrita, censurando problemáticas que estão estampadas nas capas dos jornais, nos programas de televisão e fazem parte da nossa realidade latino-americana.

Atualmente, ampliamos estas problemáticas para a discussão de questões de gênero, violência sexual, abusos de poder, sequestros, drogas, relações familiares e bullying. A LIJ contemporânea nos evidencia que há que colocar uma luz sobre estes assuntos silenciados porque não podemos compreender a literatura como um objeto autônomo, isolado de uma rede de elementos que moldam o fato literário (ESCARPIT, 1974, p. 15). Ou seja, que a literatura é um modo de reflexão da realidade e as ficções ilustram de maneira simbólica as práticas sociais, as relações, as opressões e as violências, recuperando histórias e proporcionando outros significados.

Desta maneira, a literatura se torna uma ferramenta de combate e de visibilização do que estava nas sombras, bem como afirma o escritor argentino Sergio Chefjec (2015) que temos que colocar uma lanterna e iluminar situações e problemáticas que evidenciem conflitos sociais para discutirmos e encararmos a realidade que se apresenta. Dentro da mesma perspectiva, a escritora Maria Teresa Andruetto ressalta que as ficções servem:

> […] **para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas**, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque **viene a decirnos acerca de nosotros** de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas (ANDRUETTO, 2009, p.13. *Grifo nosso*)

A literatura contemporânea apresenta um universo de formas corais (Süssekind, 2013) em que diferentes gêneros, vozes e linguagens estéticas coexistem no texto literário. Estas novas formas estéticas são produtos de manifestações artísticas e tecnológicas que mudaram as formas de ler, de se relacionar e compreender o mundo que nos rodea. Atualmente, somos nômades dentro de nossas casas, capturando imagens, vídeos, lugares, pessoas e objetos. Roger Chartier (2010) em ¿Muerte o transfiguración del lector? define que a nova civilização da tela necessita uma nova forma de ler e que, portanto, a cultura visual adota uma visão de mundo mais gráfica e menos textual porque os meios visuais misturam diferentes elementos sensoriais, semióticos e isto gera estímulos através de um olhar que decodifica, interpreta e modifica o que olha. Esta concepção não se aplica somente para o universo das telas, mas também da nossa percepção da leitura de um livro como objeto.

Neste sentido, acompanhando os processos tecnológicos e as novas formas de ler, no campo da Literatura Infantil e Juvenil, nasce o conceito de *libro-álbum*[1]. O *libro-álbum* surge como uma experimentação e uma busca por novas propostas estéticas (HANÁN DIAZ, 2007; BAJOUR, 2016), representando assim, um grande paradigma cultural (HANÁN DIAZ, 2007) porque é uma amostra de diferentes manifestações artísticas, culturais, sociais e históricas que orientam a leitura, não somente para o campo textual, mas também para o visual. Neste gênero textual, texto e imagem dialogam e possuem uma interconexão de códigos. O que o texto não expressa, a imagem evidencia e vice-versa. Embora haja uma interdependência entre texto e imagem, ambos podem compor as páginas e trabalharem com signos diferentes, proporcionando outras formas de leitura e de interpretação.

É por isso que a experiência leitora de um *libro-álbum* nos coloca ao borde de um paradigma cultural em que o leitor é um participe ativo da construção de significados. Sua tarefa é a de decodificação do conteúdo, preenchendo os espaços vazios do texto, bem como Umberto Eco (1987) chamaria de um leitor-modelo, ou seja, aquele que é colaborador da obra e ajuda o autor a criar e recriar o seu próprio texto. Assim, o *libro-álbum* é um objeto que expressa de forma simbólica aquilo que estava oculto, adormecido e/ou escondido, orientando, organizando e visibilizando diversas problemáticas censuradas e que, em muitos casos, são difíceis de verbalizar.

ESTO ES PARA VOS

A vulnerabilidade do corpo feminino é temática do *libro-álbum Barba Azul* (2020), da escritora e ilustradora argentina Raquel Cané. Na obra, a autora retoma o conto de fadas imortalizado por Charles Perault e faz uma releitura contemporânea sobre violência de gênero, vulnerabilidade, resiliência e empoderamento feminino. Texto e imagem realizam um jogo quase teatral com frases curtas e ilustrações fortes em preto e branco que evidenciam o encontro, a sedução, o medo, a violência e a resiliência do encontro entre os dois personagens.

1 Tomo a terminologia de *libro-álbum* do espanhol porque acredito que teóricos e críticos latino-americanos conseguiram expressar e investigar a fundo a estética e os efeitos dessa modalidade na literatura contemporânea.

O poema que ilustra a guarda do livro se desdobra até formar o vestido da personagem feminina que está sendo tecido em letra cursiva a partir dos fios da barba do personagem masculino.

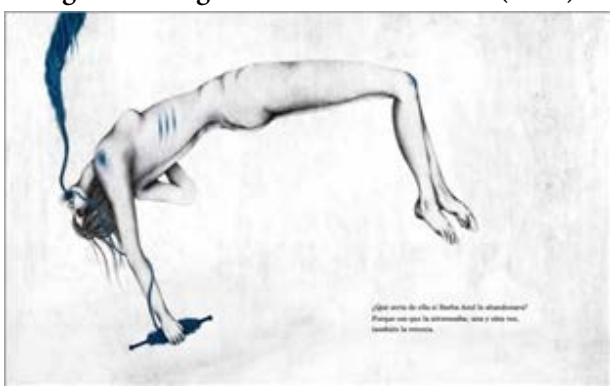
Figura 1 – Página do livro Barba Azul (2020)

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

O poema se chama *Sonatina*, de Rubén Dario e apresenta a ideia de um amor idealizado e antecipa a relação abusiva que se produzirá na obra porque no poema a personagem está aprisionada em um palácio. O poema se constrói ao redor do corpo da personagem feminina como um "manto protetor" e símbolo do seu amor: "- Quién teje el abrigo?" (CANÉ, 2020, s/p). A palavra abrigo apresenta a ideia de proteção, de lar e de agasalho. Na imagem anterior, Barba Azul a enrola em sua barba e a abriga em sua casa, demostrando que a possui.

Entretanto, na medida em que a narrativa avança, a personagem percebe que esta proteção é substituída por uma violência extrema que a machuca, humilha e violenta o seu corpo. Rita Segato (2018) aponta que o projeto dos homens é dominar e subjugar as mulheres e que em seu mandato de masculinidades, a força bruta, a violência, a virilidade são ferramentas para dominar o corpo das mulheres e utilizá-las como objetos. Barba Azul se apodera da personagem como se a possuísse em um transe que a adormece para a realidade. Ela não tem nome, não possui direito à identidade, à sua individualidade.

Figura 2 – Página do livro Barba Azul (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

A violência psicológica e física que sofre a personagem é registrada em cada página com a diminuição de sua figura e o crescimento da imagem de Barba Azul. Sozinha, humilhada, ela se refugia em si mesma, em seus pensamentos para poder cortar os fios que a amarram, que a torturam. Na solidão, no abandono e na resiliência do corpo e da alma, ela enfrenta os próprios medos, criando coragem para sair da opressão. Com uma tesoura, ela corta os fios da barba que a amarram e consegue subverter a ordem patriarcal, empoderando-se e tomando o controle da sua vida. Agora, o seu abrigo, é ela mesma.

Figura 3 – Página do livro Barba Azul (2020)

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Neste livro, Cané (2020) desestabiliza e subverte a ordem patriarcal do conto de Perrault ao colocar o foco da história a partir de uma perspectiva de gênero e feminista, invertendo as relações de poder e empoderando a personagem feminina. O livro de Cané (2020) opera como uma lanterna ao iluminar temas tão complexos como a opressão, a violência e o estupro contra as mulheres.

A violência sistemática contra mulheres também aparece no livro ilustrado *En busca de Kayla* (2015), escrito pela mexicana Lydia Cacho e ilustrado por Patricio Betteo que visibiliza a temática da *trata de personas.* A *trata de personas* no México consiste na exploração de mulheres, homens, crianças e adolescentes com o propósito de trabalho escravo, tráfico de órgãos, exploração sexual e pornografia, entre outros.

Nesta obra, a narrativa se centra em Myrian, uma adolescente de 13 anos, que em uma conversa matinal com seus pais descobre que uma colega da escola está desaparecida e que as autoridades acreditam que tenha sido sequestrada por uma rede de "tratas". Myrian, a partir deste fato, monta uma equipe de investigação para descobrir o paradeiro da companheira, burlando o próprio sistema policial. Claramente a história se foca em dar voz a um grupo de jovens porque os coloca como enunciadores, abordando os perigos da exposição nas redes sociais, os chats e os jogo online. O que o grupo destapa é uma rede de pedofilia e pornografia infantil, e com a ajuda da polícia conseguem resgatar Kayla.

Embora não seja um *libro-álbum*[2], texto e imagem realizam um trabalho interessante de como abordar o tema da pedofilia e prostituição infantil e chamo a atenção para duas ilustrações. Na primeira ilustração, aparece a imagem de Kayla por primeira vez. O texto descreve o *modus operandi* da rede de pedofilia para recrutar crianças e adolescentes na internet, enquanto, a ilustração mostra Kayla como uma adolescente preocupada em mostrar toda a sua vida nas redes.

Figura 4 – Página do livro *En busca de Kayla* **(2015)**

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Na segunda ilustração, texto e imagem buscam refletir o momento mais tenso da narrativa. Durante o recreio, Myrian percebe que um grupo de garotos estão olhando para um tablet e gritando obscenidades e xingando Kayla: "zorra", "su mamá la vendió", "le gusta tener sexo" (CACHO; BETTEO, 2015, p.24-25).

Figura 5 – Página do livro *En busca de Kayla* **(2015)**

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

2 Este livro não pode ser classificado como livro-álbum porque não apresenta uma interconexão entre texto e imagem, mas livro prioriza uma temática incômoda e pouco trabalhada na literatura infantil e juvenil, como o sequestro, a pedofilia e a pornografia infantil.

No aparelho, aparece uma sequência de vídeo de Kayla vestida com um biquini minúsculo em que dança e sexualiza para a câmera. Em um dos vídeos se percebe que "estaba en um sillon com cara de susto, con los lábios pintados y se veia el brazo del señor que le agarraba la cara" (CACHO; BETTEO, 2015, p.24-26). A imagem orienta o olhar para o corpo pequeno da personagem, abandonada, quase desfigurada, enquanto, que, os garotos aparecem grandes, como predadores e reproduzindo atitudes, práticas de dominação, manipulação e opressão que lhes foi ensinado, sustentando uma crueldade contra as mulheres que é naturalizada, ensinada a partir do mandato das masculinidades (SEGATO, 2018).

Esta obra apresenta um final feliz porque o grupo de jovens consegue, com a ajuda da polícia, resgatar Kayla. A última imagem foca em mostrar uma Kayla diferente que, após os abusos sofridos durante o cativeiro, já não se veste como antes, não se maquia como antes, não publica nada nas redes e que assume outra postura em relação ao seu próprio corpo. O texto verbal expõe a aproximação das duas jovens e um diálogo de reinvindicação por outras adolescentes, incentivando a denúncia sobre estes crimes.

Estas temáticas sensíveis de abuso sexual, sequestro e prostituição infantil não costumam estar presentes na LIJ. Entretanto, ao mesmo tempo em que existe um lugar de perda, de apagamento dessas histórias, existe uma resistência, um impulso de vigília, ainda que sonolenta, que impulsiona novas narrativas a iluminarem estas as vozes (Chejfec, 2015).

Leila (2019), dos brasileiros Tino Freitas e de Thaís Beltrame, irá abordar o assédio e o abuso sexual infantil. A narrativa e as ilustrações, de forma lúdica, constroem a história de uma menina-baleia chamada Leila, que é perseguida e abusada pelo polvo Barão. A narrativa começa com Leila saindo para passear, e de repente, surge um olho gigante que a engole. A ilustração do olhar do polvo toma conta da página toda, evidenciando o desejo de possessão sobre a menina-baleia, enquanto Leila aparece pequenina e vulnerável.

Figura 6 – Página do livro *Leila* (2019)

A partir dessa cena, aparecem diferentes imagens e atos simbólicos que denotam o abuso psicológico, físico e sexual. O primeiro, é o assédio verbal: "- Olá, Pequena! Hoje você está mais bela! Quero um beijo de bom-dia!" (FREITAS; BELTRAME, 2019, não paginado). Logo, o abuso físico, Barão persegue a menina-baleia e toca na alça do biquini dela. E por último, uma imagem que ilustra o abuso sexual que é o corte do cabelo de Leila, ultrapassando os limites físicos do toque, de retirar algo do seu corpo para mostrar a sua superioridade. Naquele momento, a personagem, assim como a personagem feminina de Barba Azul, cai em uma depressão, um desespero profundo e as ilustrações a mostram caindo, desaparecendo nas profundezas do oceano. O corpo devastado de Leila no fundo do mar, demostra os sentimentos dor, tristeza e solidão.

Figura 7 - Página do livro *Leila* (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Diferente da personagem de Barba Azul, que permanece isolada e procura reinventar a si mesma na solidão, Leila encontra o apoio emocional de outros seres marítimos que a ajudam a reconstruir sua confiança, ressignificar o trauma para poder enfrentar o seu abusador.

Narrar estas violências patriarcais abre e produz "caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración" (Walsh, 2013, p.25). Por isso, a LIJ orienta e busca de ferramentas para contar, identificar e denunciar as opressões contra os corpos das infâncias. É necessário manter a memória viva para identificar, ajudar e encontrar ferramentas para acompanhar estas vozes.

A última narrativa, apresenta a memória da violência da guerrilha armada. Em *Camino a casa* (2008), o escritor colombiano Jairo Buitrago e o ilustrador Rafael Yockteng buscam reconstruir a memória de um passado trágico e evidenciam um mundo devastado. Nesse sentido, incluir práticas performáticas da leitura de poemas, não ape-

nas nas pela violência dos narcotráficos. O texto começa com uma menina pedindo que um leão a acompanhe até a sua casa, a imagem mostra a conversa e uma data em um pedestal: 1948.

Figura 8 – Página do livro *Camino a casa* (2008)

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Na ilustração inicial, a data faz referência ao *bogotazo,* momento em que o líder do Partido Liberal foi assassinado e se iniciou um período conhecido como "La Violencia", em que o poder estava nas mãos de paramilitares, dos carteis de droga e foi marcado pela intensa imigração das zonas rurais para as urbanas.

De maneira sutil, a história vai emoldurando o caminho para casa e demostrando a precariedade do ambiente: edifícios destruídos, precariedade nas pequenas casas, pobreza. Neste caminho, menina e leão passam em uma casa para buscar o irmão, depois no armazém onde podem comprar fiado e finalmente chegam à casa. O ambiente é precário, a menina faz comida para ele e o irmão, enquanto esperaram a mãe voltar do trabalho na fábrica.

Quando a noite chega, a ilustração mostra uma cama onde dormem os três habitantes da pequena casa, uma fotografia e uma pilha de jornais velhos com a seguinte frase: *Familias de desaparecidos*, 1985. A segunda data, ilustra a toma do Palacio de Justiça pelo comando guerrilheiro em que milhares de pessoas foram assassinadas e outras desaparecidas. Na ilustração seguinte, a fotografia se amplia e mostra uma família: pai, mãe, irmão e irmão. O homem com um cabelo em formato de juba e uma flor amarela perto da imagem. Claramente, o leão é uma alegoria do pai que foi uma das pessoas desaparecidas nos incidentes de 1985.

Figura 9 – Página do livro *Camino a casa* (2008)

Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Texto e imagem buscam reconstruir a memória da guerrilha armada e as marcas reais que esta guerra deixou. Este caminho para casa, cheio de perigos de uma cidade grande, é anestesiado pela presença do leão-pai que a acompanha nos escombros de uma cidade devastada. Reviver este passado de maneira fantástica, como no caso da garotinha de *Camino a casa*, é uma maneira de transformar o passado em presente como "herramientas intelectuales, cognitivas y simbólicas para asimilar, enfrentar y modificar sus propias realidades" (REYES, 2013, s/p), para ressignificar e reconstruir o futuro. Ou seja, que a literatura é uma ponte de expressão e motivação e nela podemos reconstruir a memória de fatos traumáticos de maneira simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Jacques Rancière (2008), a literatura faz política porque intervém nos espaços invisíveis e nos tempos invisíveis. Dessa maneira, a literatura é um modo de representação e compreensão da realidade que problematiza temáticas incômodas e possibilita a discussão, visibilização e prevenção de determinadas violências. Em *Barba Azul*, *Kayla...*, *Leila* a violência contra a mulher, seja ela criança, adolescente ou adulta é colocada em questão. São três personagens que sofrem com os abusos de uma sociedade patriarcal em que os seus corpos são vistos como objetos de desejo. Para poder sair e superar estas situações, Kayla e Leila tiverem o apoio e uma rede de amigos que as ajudaram, mostrando a importância de uma rede de contenção que possa escutar suas vozes e verbalizar o ocorrido e encontrar formas de ressignificar sua dor. Já a personagem de *Barba Azul*, uma mulher adulta, teve que sofrer em silêncio e encontrar, dentro de si, uma força descomunal para cortar com os fios que a aprisionavam. Nas três narrativas, as figuras femininas subvertem a ordem patriarcal, denunciando, apontando e visibilizando os abusos sofridos. Neste sentido, estas obras colocam o universo infantil e adolescente em sintonia com as problemáticas contemporâneas e a luta contra estas violências.

Já em *Camino a casa,* o livro "invita a los niños no solo a ser receptores sino a ser productores de conocimientos" (BRUNER, 1980, p. 133-134), quando a própria menina do texto constrói uma nova realidade, ressignificando a perda do pai desaparecido ou assassinado em uma cidade devastada pelas guerrilhada armada. Assim, estes universos utilizam o texto verbal e imagético como um espaço simbólico em que estas problemáticas latino-americanas conscientizam e ressignificam a realidade. A partir dessa desobediência estética e literária desses livros apresentados, podemos impactar e conscientizar o mercado editorial, a escola, a família e a sociedade sobre os abusos e violências contra as mulheres, as crianças e os adolescentes para seguir lutando contra o monopólio de poder de um sistema patriarcal.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Hacia una literatura sin adjetivos**. Córdoba: Comunicarte, 2009. BAJOUR, C. **La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum**. Córdoba: Comunicarte, 2016.

BOURDIEU, P. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. **Revista Criterios, nº 25-28**. La Habana, 1990.

BRUNER, J. S. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1980. CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura", In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, R. ¿Muerte o transfiguración del lector? École ***des Hautes*** Études ***en Sciences Sociales***. Paris, 2010. Disponível em:

http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/recurso1.shtml; Acesso em novembro 2023.

CHEFJEC. S. "Soy un escritor que concibe su literatura en voz baja". Buenos Aires: página 12, 2013. Disponível em:

https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-29205-2013-07-12.html; Acesso em novembro 2023.

ECO, U. **Lector in fabula**. Sao Paulo: Perspectiva, 2011.

HANÁN DÍAZ, F. **Leer y mirar el libro** álbum:¿un **género en construcción?** Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

RANCIERE, J. **Política de la Literatura**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008. REYES; Y. Congreso de literatura infantil debate violencia**. Colombia: El nuevo Siglo, 2013. Disponível em:** https://www.elnuevosiglo.com.co/cultura-y-sociedad/congreso-de-literatura-infantil-d ebate-violencia; Acesso em novembro 2023.

SEGATO, R. **La guerra contra las mujeres**. 2° edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SUSEKIND. F. **Objetos verbais não identificados: um estudo de Flora Sussekind**. São Paulo: O Globo, 2013. Disponível em: https://iedamagri.files.wordpress.com/2015/04/objetos-verbais-nc3a3o-identificados- um-ensaio-de-flora-sc3bcssekind-prosa-o-globo.pdf; Acesso em novembro 2023.

WALSH, C**. Interculturalidad, conocimiento y decolonialid**. Signo y Pensamiento, Vol. XXIV, núm. 46, enero-junio. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, 2005.

"HÁ COISAS QUE ENTRAM PELOS NOSSOS OLHOS": INFÂNCIA, SOCIEDADE E PERCEPÇÃO EM ONDJAKI

Elisangela Silva Heringer
Universidade Federal Fluminense

Enquanto a guerra durar no nosso país, comadre,
todos os mortos são meus filhos."
Avó Catarina, em **Avódezanove e o segredo do soviético.**

SOBRE ESCRITAS E VIOLÊNCIAS

A produção literária do escritor angolano Ondjaki, dentro de um projeto ético e estético, diante da recorrência temática e da presença de um menino-narrador, além da construção de um universo pueril próprio, destaca-se pelo protagonismo infantil que a seu modo e com as potencialidades e vicissitudes dos seus escritos, analisa a sociedade angolana ficcionalmente representada nos constructos literários. Dessa forma, observa-se uma forma toda particular de, nesse espaço geográfico e histórico requisitado ficcionalmente, representar a atuação de meninos e meninas rompendo com alguns paradigmas relacionados à presença do infante, sobretudo diante das performances sociais que executam, que, em senso mais comum, retira desse grupo a capacidade de narrar as dores e as fraturas do seu tempo, silenciando quanto aos assuntos adultos como vozes descreditadas de dizer, pensar e analisar o real. No entanto, como já sinalizava o filósofo Walter Benjamim, em Rua de Mão Dupla, a criança não é nenhum Robison Crusoé, isolada do mundo, mas que nele atua de forma ativa, de modo que interessa-nos pensar como as marcas das formas de violência impressas em uma sociedade são representadas nas narrativas protagonizada pelos infantes e/ou destinadas a esse público, ou seja, como, por meio dessas obras literárias, o mundo percepcionado pelas crianças., bem como estratégias para sua representação e problematização. Nesse sentido, é necessário atentar para essas construções representativas que podem colocar a criança sobretudo como vítimas potenciais, elementos narrativos metaforizados de dor e de perdas, cingido das ideias de leveza e de porvir. Ainda que essas nuances estejam presentes nas obras literárias com personagens ou temáticas infantis, garantir as vozes infantis que orientem essas visões é (re)posicionar o protagonismo e as inserções desse grupo social nas malhas textuais e sociais.

Ondjaki, escritor que apresenta uma vasta produção literária, com destaque para os livros destinados ao público infanto-juvenil, nasceu em uma Angola já liberta da co-

lonização portuguesa, mas não destituída dos perversos tentáculos da colonialidade, e cresceu em uma jovem nação imersa na guerra civil, iniciada logo após a conquista da independência política – quando os partidos políticos nacionais disputavam entre si o domínio político da nação – que, assim como a colonização em si, fora marcada por extrema violência. Inserido nesse contexto histórico e social em que a guerra civil deixa seus dolorosos ecos, marcas relacionadas sobretudo às faltas sociais, a manutenção de formas de violência e as tensões entre passado, presente e futuro, o autor (re)constrói e representa infâncias que transitam, portanto, entre a tessitura de um painel revisionista e crítico das problemáticas sociais e políticos e a construção de sujeitos infantis promotores e garantidores de sonhos e de resistência, além de ideais de leveza e de otimismo quanto ao futuro individual e coletivo.

Um breve recuo historiográfico deixa evidente que a violência esteve presente na configuração social, política e econômica da nação africana de Língua Portuguesa por meio dos mecanismos e estratégias colonizatórias, como o segregacionismo, o racismo, o apagamento identitário e das expressões culturais, além das opressões e dos próprios conflitos bélicos. E a infância não esteve imune a nenhuma desses eventos. Dentro do percurso de representação das infâncias relacionada aos processos de violências vividas pela nação, temos a figura do guerrilheiro, do pioneiro, das catorzinhas, dos órfãos e daquelas que vivem as agruras tanta da guerra civil como da colonialidade e de suas relações com expressões violentas na contemporaneidade.

É necessário que nos atentemos ao que estamos entendendo como violência, termo de conceito esquivo e que atravessa muitas nuances, de modo que possamos tentar estruturar o que seria uma "cartografia das violências", que o teórico José Manuel Pureza vai defini-la a partir de dois eixos: o eixo pessoal-estrutural e o eixo direta-indireta, a partir dos estudos de Johan Galtung,

> O primeiro permite identificar a diferença entre violência em que existe uma clara relação entre sujeito e o objeto, o que a torna em acção visível e directa, e a violência estrutural, indirecta, resultante do funcionamento tido por normal das estruturas de regulação social. O segundo eixo distingue a violência manifesta da violência latente. A primeira é factualmente observável, pois que atinge diretamente os seres humanos, em resultado de acção dos outros, enquanto a segunda é silenciosa. Mas "[v]iolência é violência [...], independentemente do modo como é exercida: depressa ou devagar, de modo intencional ou não. (PUREZA, 2013 p.201)

Assim, quando se fala em processos de representação de violência deve-se "apreender a violência como um processo" (RIBEIRO,2013, p.8) e não como "um elemento apenas de anomia antissocial, mas, pelo contrário, de estruturação social." (idem, p.8). Essa promove e deixa revelar uma "violência atmosférica", segundo alude Fanon, em "Condenados da Terra" que permeia as narrativas de Ondjaki de forma direta ou indireta, de forma cotidiana ou pontualmente representada em facetas latentes ou factuais, textualmente de forma mais poética ou mais embrutecida.

AS INFÂNCIAS, AS GUERRAS E AS NARRATIVAS: OLHARES INFANTIS

Para a análise da relação entre a guerra e a infância, mediada pela corporeidade infantil, optou-se pela seleção de narrativas em prosa em que o olhar de meninos e meninas se voltam para as reminiscências da guerra e as suas ramificações na vida dos miúdos.

Em **Uma escuridão bonita,** a guerra figura como assunto na fala de dois jovens em um momento de afeto entre eles, rasurando a leveza e a amorosidade do momento, evidenciando que o bélico – ainda que ele não sea a tônica da narrativa – se presentifica como marca fantasmagórica, deixando um legado de ausências e de dor, atravessando as dimensões temporais de passado e presente da história do país.

> – Achas que pode caber o quê, no coração das pessoas?
> – Muitas coisas. Um poema, uma recordação, um cheiro de infância, um 'desejo de estrelas"...
> – Como é um 'desejo de estrelas"?
> – É para uma estrela e desejar uma coisa.
> – Ainda deseja lá uma coisa para eu ouvir.
> – Desejo que meu pai não tivesse morrido na guerra.
> – E eu desejo que os homens nunca mais inventem guerras novas.
> (ONDJAKI, 2018, p. 22)

O diálogo acontece em um momento em que a energia elétrica falta e a escuridão permitem revelar o desejo mais íntimo de uma das personagens e que é prontamente acolhido e seguido, em eco, pelo do menino também. Esse desejo partilhado revela o desejo coletivo do qual esse grupo social assume-se como porta-vozes, dentro de uma metáfora atribuída à infância de porvir e de esperança, mas também porque a guerra, em suas várias dimensões, os afetou, no sentido utilizado por Spinoza. O filósofo, em Ética (2021), defende que "[p}or afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções." (SPINOZA, 2021, p. 98), de modo que o trauma vivido pela dor da perda do familiar faz com que o impulso de desejar o cessar do movimento belicoso seja verbalizado, compartilhado e difundido. Por essas afecções, defende a professora e pesquisadora Carmem Lúcia Tindó Secco que elas "são modos de sentir que afetam principalmente o corpo; são imagens ou ideias que se manifestam como emoções, sentimentos, provocados por causas externas, sensações." (SECCO, 2014, p 14). O legado da violência bélica atinge esse corpo juvenil que metaforiza o corpo nacional, associando a dor da perda com o desejo de não mais experimentá-los, porque sabe-se no corpo o quanto dói e perdura.

Essa revisitação da guerra como elemento inserido no cotidiano também apareceu no romance **Avodezanove e o segredo do soviético**. Nele, o narrador-menino conta uma série de acontecimentos que envolvem a população e o cotidiano da Praia-do-Bispo. Ao

elaborar o mapeamento do bairro em que vivem as suas experiências infantis, mas que também estão envolvidos em causas sociais que se materializava com a ideia de destruir parte do bairro para construir um monumento ao presidente morto, novas percepções infantis sobre a guerra são trazidas à tona. Na cartografia fictícia, o narrador expõe espacialmente as reminiscências da guerra que historicamente assolava outros espaços territoriais da nação. Na descrição que faz do cenário narrativo, as marcas violentas no espaço físico aliam-se às emocionais:

> depois lá atrás a casa do André que era comando que já tinha matado bué de sul-africanos carcamanos e só de vez em quando lhe autorizavam a vir visitar a família, a guerra não deve ser nada como nos filmes porque o André quando vem a casa está cheio de fome e tão triste que não fala nada só chora na hora que o camião vem lhe buscar de novo para a tal frente de combate. (ONDJAKI,2009, p. 108)

A estratégia textual de pontuar a diferença entre a romantização de uma guerra que chega até as crianças como produto midiático e a que eles experimentam com os seus pares é acentuada e potencializa o peso do evento por meio da referenciação à "fome" e à tristeza experimentada por quem vai à guerra, assim como o choro e o silenciamento que expressa a ferida emocional que o conflito impõe, que retira o homem do seu lugar e o lança ao espaço do medo, da insegurança e da dor, assim como deixa os que ainda permanecem no espaço antes compartilhado. A guerra leva o homem e a dor o acompanha e também faz morada nas comunidades.

Em outros momentos dessa narrativa, a temática da guerra aparece de forma mais leve e jocosa, como na explicação da existência e do nome da ave que faz parte do cotidiano e, estrategicamente suscita o riso, reforçando a amplitude dos efeitos dos conflitos na vida humana e para outras formas vitais, abrandando o pesadume e criando formas de, ao mesmo tempo que demonstra a inegável presença dos conflitos aponta para tentativas de rasurá-lo por outras vias.

> Esse NomeDele era um jacó antigo de uma idade que ninguém sabia, tinha as asas cortadas e o corpo todo chamuscado e quem lhe trouxe para o quintal da AvóAgnette foi o André, que é comando, e apanhou esse jacó depois de uns combates nervosos mais para sul que a província do Kwanza-Sul.(...)
> – Qual é o nome dele?
> – É mesmo NomeDele.
> – Como é que sabes?
> – Foi o nome que lhe demos. O soldado que lhe encontrou tinha esse nome também.
> – E onde está esse soldado?
> – Morreu nessa explosão onde o jacó escapou. (ONDJAKI, 2009, pp 37-38)

Uma vez inserida no cotidiano e tendo sobre ela uma lupa que evidencia as ramificações dos ecos da guerra, eles se manifestam no cotidiano pueril por meio das intrigas infantis ou na associação entre o brincar, o brinquedo e o bélico em flagrante naturalização, como se observa na comparação entre morcegos e migs ou em estruturas dialógicas entre infantes: "Então se ele te atacar não vou te salvar ainda vou agitar para ele te bombardear com napalm dos filmes do Vietname." (idem, p.99)

Em **Avódezanove e o segredo do soviético**, as marcas da guerra, seja por meio do personagem André, da construção do mausoléu para abrigar o corpo do presidente eleito após a independência política da nação, pela escassez de água, comida e luz tantas vezes aludida ou por meio das brincadeiras infantis, estão espalhadas atingindo todo o corpo social que habita aquele espaço, não deixando de fora as crianças que com elas convive cotidianamente.

Já em **Ynari a menina das cinco tranças**, Ondjaki traz a guerra experienciada por uma criança que vive em uma aldeia e que, por sua generosidade, troca as suas tranças, elemento mágico, pelo fim das guerras nas aldeias que visita, trocando cada trançado por um dos sentidos, corporificando e presentificando também a experiência bélica. O corpo infantil experimenta a guerra ao transitar por outros espaços geográficos. Para o filósofo Merleau Ponty, o corpo é "o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles." (PONTY, 1999, p.122). O corpo infantil confunde-se com o corpo da nação que trazia a guerra tatuada no processo colonizatório e no pós-independência e, por meio dos sentidos, apresenta ao leitor os relatos e percepções dos conflitos, sobretudo pela audição e pela visão.

> O homem mais ou menos pequeno escutou, atento a tudo. E ia começar a falar quando, do outro lado do rio, lá em cima de uma montanha, um grupo de homens com armas na mão começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão. (ONDJAKI, 2010, pp. 14- 15)
>
> "Dali, daquele lado do rio, Ynari e o homem mais ou menos pequeno podiam ver tudo: aqueles homens não gostavam uns dos outros e usavam as armas e as balas e as vidas uns dos outros para mostrar a sua raiva. (idem, p.16, grifos nossos)

Essa produção literária infantil apresenta ilustrações em que graficamente a guerra é representada, não apenas ornando com o texto verbal presente na página, mas potencializando a sua mensagem de descompasso com o cronotopo em que ela ocorre. Observando o mundo embrutecido que a cercava, Ynari é tomada pelo desejo, que a afeta a sua existência ao gosto spinoziano. Para o filósofo, "[o] desejo é a própria essência do homem, enquanto essa é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira." (SPINOZA, 2021, p,140), de forma que o que a menina quer é reverter a situação que experimentou e por isso pede ajuda a uma mais

velha para que ela destrua a palavra "guerra" e que em seguida as pessoas comecem a usar a expressão "olhar para os outros" (ibidem, 43).

Novamente, o que se observa é que a criança nas narrativas de Ondjaki apresentam uma marca analítica e coletiva da sociedade. Aos olhos infantis, um painel pintado com as pesadas tintas da violência às quais se misturam coloridas cores do desejo de um amanhã e de uma existência diferente da experimentada. Ynari encarna, portanto, a criança que vive a guerra e sonha com outra realidade, vê a guerra ,mas espera que os homens tenham um outro olhar para o próximo, o seu par social, o ser humano.

Em outras produções do autor angolano, a violência presente é marcada ainda por ausência e as reminiscências da violência atmosférica. Em **A bicicleta que tinha bigodes,** a infância está inserida em um ambiente em que a falta de recursos básicos e os ecos dos conflitos ainda fazem parte do cotidiano trazido pelos noticiários, que se configurava no momento de troca familiar em que mais novos e mais velhos estavam unidos na dinâmica íntima, social e histórica. Através do sentido da audição, os miúdos conhecem a guerra e as suas agruras.

> Era hora do noticiário e explicaram coisas da nossa guerra, falaram também da falta de água e de uma falta de luz que também poderia acontecer devido aos combates perto de Cambambe. (ONDJAKI, 2012, p. 43)

> O noticiário começou com discurso do camarada presidente por causa de um congresso do Partido. Depois vieram a notícia da guerra, depois makas das fábricas que andam a não funcionar. Ainda o locutor falou da falta de luz que ainda não tinham encontrado uma explicação muito boa, falaram do tal Á_Éne-Cê da África do Sul e do coitado do camarada Mandela que continuava só preso. (idem, p. 79)

As experiências perceptivas inserem essas crianças nos processos históricos e fornecem ao leitor um painel com dados não-ficcionais da formatação políticas das nações africanas que passam por turbulências internas e outras formas de violência como o apartheid. Essas inserções nas narrativas reforçam mais uma vez que as crianças não são seres alheios às problemáticas sociais, mas que tem uma forma autônoma de com elas lidarem e as relatarem.

A escolha por um narrador-menino que traz os traços autoficcionais do autor, conforme o próprio Ondjaki postula quando afirma, em entrevista que "trabalho com memórias pessoais, ficcionalizadas, e também com o que designo por "memória emprestada" (ONDJAKI, 2002, p.101), reposiciona a infância e a violência que meninos e meninas vivem direta ou indiretamente. O corpo infantil frente à experiência do narrar e do sentir passam pela ideia do eu ouvi, eu vi e eu senti de modo que possa escrever sobre e se inscrever nos processos bélicos.

Em **O livro do deslembramento**, publicado em 2022, o menino-narrador, que já aparecera em outras obras e que, por sua vez, já testemunhara indiretamente a guerra pela

memória do outro, ou por intermédio de outros personagens, narra as suas próprias memórias da guerra civil angolana.

> aquela guerra que nunca ninguém nos apresentou ou explicou, a guerra que sempre tinha "andado lá longe' sem nos ameaçar assim nas ruas da nossa cidade, no nosso mar, nas nossas praias, nas nossas famílias, tinha, assim, de repente, com esses ruídos estranhos e enormes, acabado de chegar. (ONDJAKI, 2022, p.207)

O medo, a proximidade com os tiros, os barulhos provenientes dos ataques, a impossibilidade de sair da casa dos tios e de voltar para o seio familiar afetam o corpo infantil, esse "nó de significações vivas" (PONTY, 1999, p. 210), desfazendo os filtros pelos quais a presença da guerra passava até chegar ao mundo em que a criança interagia. Nessa produção narrativa, a guerra presentificada encontra o corpo infantil e se não o fere à bala, o fere na ingenuidade pueril de não ter ainda vivido de fato a guerra que assolava determinadas regiões da sua nação e nem as dores que elas causam:

> o barulho, parecia da chuva, só que, vindo da sala, o tio Joaquim já tinha ouvido nos rumores do rádio dele de ondas curtas que apanham notícias do tão-longe: aquela chuva era a guerra a começar em Luanda – parece barulho de chuva mesmo eu queria acreditar que não era ainda a guerra, eu queria ainda que ele me dissesse que eu podia comer em paz, que ele estava a brincar, que os meus pais iam telefonar a dizer que estava tudo bem, que ia saber também que estavam naquele momento a almoçar as minhas duas manas eu queria ainda que ele fosse beber o café dele na varanda do segundo andar da casa dele a ouvir o rádio am a dizer que a guerra ainda não tinha chegado a Luanda (ONDJAKI, 2020, p. 212)

Novamente é a corporeidade que permite ao leitor penetrar no cenário violento relatado pelo menino que, em transposições poética, traz o som da chuva e o da guerra para o campo metafórico associado à percepção auditiva. Essa guerra que agora percebe próximo altera o cotidiano do menino, rasurando as suas práticas infantis mais básicas como se alimentar, brincar e estar na companhia de familiares e seus cuidados. O narrador, em fluxo constante de linguagem, demonstra o quanto os eventos que narra altera o seu estado anímico e o sentir da guerra inaugura outros sentimentos como o medo e a incerteza.

A inserção da infância nesse cenário da guerra civil angolana ganha mais dramaticidade pela presença de um bebê recém-nascido na narrativa, que experimenta do mundo as suas primeiras impressões auditivas e belicosas. No entanto, essa inserção se ancora em uma característica habitual nas produções ondjakiana: o humor. Esse, de certa forma, reforça o caráter de desajuste que a ironia e a comicidade estabelecem entre o narrado, o cenário e as personagens envolvidas, mas também tentam tirar o peso do que se narra.

> sábado aconteceu durante a pressa do nosso almoço, a barulho a crescer lá fora, a cada minuto a aumentar mais, todos rápido, até o bebé?, a atualizar o medo, os pequenos olhos da prima Djamila a espreitar o medo em cada um de nós (ONDJAKI, 2020, p.211)

O pesadume que se adere à presença da violência em suas múltiplas facetas é rasurado nas estratégias textuais empregadas em consonância com o que Italo Calvino defende com a sua proposta de leveza que se observa nos textos literários: "a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprio do poeta" (CALVINO, 1990, p.22). As experiências infantis, do vivido e do narrado, revelam tanto o peso e o horror como a leveza e a doçura necessárias para sobreviver e ainda ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo infantil recebe os matizes e os sons das violências que historicamente maculam a nação. No entanto, observa-se uma tônica de leveza, de afeto e de otimismo nessas narrativas. A dor e o medo são presentes, mas as estratégias narrativas associadas às vozes infantis garantem a tessitura de uma representação das guerras vividas em Angola pelo olhar infantil e assim apostar em outros caminhos para o país e para o futuro dos miúdos.

A obra **Ynari a menina das cinco tranças** é dedicada a todas as crianças angolanas, a todas as crianças do mundo e a própria Angola, lembrando que a estória é um painel marcado pela presença da guerra, mas que busca uma solução futurista para a sua finalização. Ynari é metonimicamente toda e qualquer criança que vivencia o trauma da violência e o menino-narrador que se apresenta nas demais narrativa aqui apresentadas é a voz de dor e de otimismo de outros tantos meninos e meninas que as experimentam e as expressam.

Nesse sentido, Italo Calvino em **Seis proposta para o novo milênio**, defende o ideal de leveza como a "subtração do peso" e que "retirar o peso à estrutura narrativa e à linguagem"(CALVINO, 1990, p.15) é uma estratégia que está ligada tanto ao presente como a um "projeto de futuro" (idem, p.15). Ondjaki subverteria o "pesadume, a inércia, a opacidade do mundo – qualidades que se aderem logo à escrita, quando não mais encontramos um meio de fugir a elas." (ibidem, p.16) porque apresenta um universo em que é possível construir uma representação da e para a infância com cores, sons, corpos e afetividades que cultivam sonhos, brincares e risos, como forma de representar o universo infantil e também de buscar e garantir que as peculiaridades desse universo não sejam rasuradas ou diminuídas pelas agruras de um mundo adultocêntrico e violento.

Apostar em uma infância capaz de narrar as suas vivências dolorosas e alegres é garantir que o caráter social e histórico dessa etapa da vida seja validado como um grupo social capaz de ser e de fazer política com o seu corpo, de ser e fazer poética existencial e de ser e fazer revisionismo crítico da sociedade em que se inserem porque as crianças têm muito a dizer. E dizem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Italo, **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

MARQUES, C. H. **Júlio de Almeida e Ondjaki: entre pai e filho, não foi esta a Angola combinada.** (Entrevista). Observador, 26 mar. 2017. Disponível em: https://observador.pt/especiais/julio-de-almeida-e-ondjaki-entre-pai-e-filho-nao-foi-esta-a-an gola-combinada/. Acesso em: 04 nov. 2021.

MELLO, F. C.; CARLOTTI, T**. Da memória da infância** à **construção de um romance que contorna a História de Angola.** (Entrevista) 2Carta maior, 4 ago. 2006). Disponível em: https://www.cartamaior. com.br/?/Editoria/Midia/Da-memoria-da-infancia-a-construcao--de-um-romance-que-contorna-a-Historia-de-Angola/12/11300. Acesso em: 02 de nov. de 2021.

NORONHA, J. M. G. (Org.) **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014

ONDJAKI. **Avódezanove e o segredo do soviético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Uma escuridão bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

_____. **O livro do deslembramento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

_____.**Ynari, a menina das cinco tranças.** São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

_____. Entrevista com Ondjaki in: LEITE, Ana Mafada. **Nação e Narrativas pós-coloniais: Angola e Moçambique**. Lisboa: 2002

_____. As raízes do arco-íris (Ou: O Camaleão que gostava de frequentar desertos. In: PADILHA, Laura Cavalcante; RIBEIRO, Margarida Calafate (org.). **Lendo Angola**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PUREZA, José Manuel. A turbulência das zonas de fronteira: estereótipos, representações e violências reais. In: RIBEIRO, Antonio Sousa. (org) **Representações da violência**. Coimbra: Edições Almedina, 2013. P. 201-211.

RIBEIRO, Antonio Sousa. A representação da violência e a violência da representação. In:

_____. (org) **Representações da violência**. Coimbra: Edições Almedina, 2013. P.7-34

SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. **Afeto e poesia: ensaios e entrevistas: Angola e Moçambique**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014.

SILVA, Renata Flávia. "agora lembrei melhor": Ondjaki, autoficção e o permanente exercício de deslembrar In: Taufer, Adauto Locatelli.(org) **Literatura, história e memória.** Porto Alegre: Bestiário, 2023. Pp 29-49

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.2ª ed

LITERATURA INFANTIL, UMA ARTE CAPAZ DE AFETAR A TODOS

Ana Lúcia de Arruda Ramos Rezende
(UFMS)

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
UFMS)

INTRODUÇÃO

"[...] é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado"
(Deleuze, 2003, p. 15).

Não importa que o primeiro contato do leitor com a Literatura Infantil tenha sido com a família, em casa ou com uma professora, na escola, mas com certeza, para muitos, esse encontro se tornou inesquecível. Basta ele pensar em seu próprio contato com ela. Ouvindo uma história, folheando um livro e realizando a leitura das imagens quando ainda não sabia ler ou quando se tornou um leitor fluente, conseguindo ler e compreender a narrativa do texto; cada um de nós que desfrutou deste momento, conseguiu vagar em pensamento, imaginando cenas, construindo imagens permeadas de fantasia.

Entendemos que o livro seja um" bom amigo", pois ele pode falar de nossas dores e dilemas por meio de inúmeras personagens e fazer com que encontremos soluções para nossos problemas por meio de tramas narradas em suas histórias. É nesse sentido que concordamos com Abramovich, quando afirma que ler:

> [...] sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens...Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível...E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 2009, p. 14)

Como filhos de professores, tivemos uma infância rodeada de livros, com muito acesso à Literatura. Identificávamo-nos com algumas personagens, encontrando seme-

lhanças entre nós e em outros, inclusive pensando em como nos portaríamos diferentemente de algumas delas, em determinados momentos. Como professores, ainda tivemos o privilégio de estender este prazer do contato com a Literatura Infantil para nossos alunos.

O convívio com a Literatura Infantil nos fez perceber que, por meio dela, vários dilemas passam a ser interpretados por um novo olhar, emprestado pelo autor e manifestado por um ou outro personagem e pegamo-nos suspirando aliviados, quando percebemos que não estamos sozinhos com alguns sentimentos provocados por temas polêmicos. Descobrimos que não precisamos estar sempre alegres, nem sempre tristes; não precisamos ser iguais a ninguém; podemos ou não dividir nossas emoções, com quem nós quisermos. Ainda podemos manusear os livros, deixá-los esquecidos e retornarmos a eles quando desejarmos. Começar do início ou do fim ou ainda do capítulo que desejarmos. A Literatura nos permite escolher, decidir.

Toda esta magia é proporcionada pela arte da Literatura que, quando bem escrita, se torna atemporal. Quando pensamos em uma obra bem escrita, não nos referimos a um modelo de escrita universal, a uma linguagem imparcial. Referimo-nos justamente à maneira singular com que cada autor expressa as suas ideias por meio da escrita, ou seja, à capacidade de cada autor para organizar um pensamento por meio de desenhos e palavras, pensamento esse construído muitas vezes de maneira caótica, não linear. Escrever é, de fato, um grande desafio!

Cada um tem seu estilo próprio de escrita, o que faz com que o livro seja uma marca de quem o escreve, uma obra singular para quem escreve e para quem o lê. Por isso, a capacidade que um livro tem de afetar pessoas de diferentes gerações, de emitir elementos que fazem com que os outros pensem (pessoas de diferentes idades, classes sociais, interesses, crenças) em diferentes épocas, é o que consideramos mais importante. O livro nunca é o mesmo, pois a cada leitura que se faz dele, ressignificam-se os sentidos de suas palavras, atribuem-se emoções, resgatam-se memórias e produzem-se sentidos singulares para a história.

Muitas vezes ao lermos ou ouvirmos uma história temos a impressão de que ela foi escrita para nós, mas os livros também podem nos afetar de forma inversa, como aqueles que nos fazem pensar que somos totalmente contrários ao que o autor nos traz. A questão do afeto não se dá apenas na concordância, mas também na discordância. O que choca o leitor não é só o fato dele concordar com o enredo, com a história, com as falas das personagens, com as atitudes, mas muitas vezes pelo fato de ele ser confrontado também, e esta surpresa na Literatura é que nos faz pensar, descobrir, conhecer, desvelar mistérios. Processo semelhante ocorre quando nos fascinamos com uma conversa que nos afeta a tal ponto que nos faz perder as certezas que tínhamos.

Pensando nessas questões que aqui apontamos e com base em nossas experiências com a Literatura Infantil, percebemos que ela vem sendo pouco valorizada nas escolas e que a formação dos professores não contempla de maneira significativa essa área. Percebemos, ainda, que a Literatura Infantil pode ser um bom recurso para pensarmos em uma aula para todos.

Como é que podemos pensar então na relação entre Literatura Infantil, signos e inclusão escolar? Nossa intenção, com este texto, é tentar responder a essa pergunta tendo como objetivo apresentar uma breve discussão sobre o assunto como uma arte capaz de afetar a todos por meio da emissão de signos com base em Deleuze (2003), e como isso pode promover a inclusão escolar.

LITERATURA INFANTIL, BREVES CONSIDERAÇÕES

A Literatura, desde sua origem, acompanha a evolução humana e como uma linguagem específica, vem expressando as mudanças ocorridas em nossa sociedade ao longo do tempo.

Assim como a Literatura para adultos, a Literatura Infantil é uma arte que oportuniza às crianças o enriquecimento de suas experiências de vida e suas transformações denunciam as diferentes concepções de criança que a humanidade construiu ao longo dos tempos.

Nelly Novaes Coelho afirma:

> A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/ impossível realização (COELHO, 1991, p. 24).

A Literatura Infantil é uma conquista recente e, tanto quem a lê como quem a escreve, descobre que a oportunidade de navegar pelo seu próprio interior é infinita. Ela envolve textos escritos e imagens, trabalha com ficção e temas da vida real, estimula a imaginação, sentimentos, construção de princípios éticos e a criatividade das pessoas. Essa forma de arte, manifestada por meio das palavras, aborda realisticamente ou fantasiosamente o interior do escritor e, por isso, há grande possibilidade de atrair leitores que se identifiquem com suas próprias histórias.

Como nos lembra Nelly Coelho (1991, p. 24), a "Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão".

A Literatura Infantil, que inicialmente foi minimizada como criação literária (o público infantil lia o mesmo texto dos adultos, uma vez que não havia obras específicas para crianças), foi conquistando o seu espaço a partir do século XVII, modificando inclusive a narrativa das histórias. Ou seja, antigamente as crianças eram vistas como adultos em miniatura e liam os livros escritos especificamente para esses leitores. Atualmente, muitos já reconhecem a Literatura Infantil como um importante agente na formação da consciência de mundo dos pequenos leitores e dedicam a ela um olhar cuidadoso, por favorecer a leitura de mundo, aqui entendida como a compreensão do espaço e sociedade em que vivemos. Por ela é possível tratar de assuntos delicados e densos de uma maneira leve, encaminhando o leitor a uma reflexão e assimilação dos dilemas humanos.

Embora nos anos anteriores tenha ocorrido uma grande confusão envolvendo a intenção da Literatura Infantil, com focos diferentes entre o prazer/divertir e o ensinar/informar que levaram alguns escritores a excessos e equívocos, com resquícios até os dias atuais, também foram surgindo produções de alto nível para o público infanto-juvenil que conseguiram mesclar o emocionar com o viver, pensar e criar.

Como ressalta Nelly Coelho (1991, p. 43), "compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam de indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da Literatura Infantil".

No livro Leitura Literária na escola, publicado em 2011, as autoras também ressaltam a preocupação de não anular o caráter artístico da Literatura na escola:

> O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística (quando, por exemplo, sua leitura se realiza para o estudo da história, das ciências sociais, da higiene, da religião etc.) (SOUZA e FEBA, 2011, p. 8).

É necessário propiciar às crianças momentos com a leitura literária de modo que ela seja ativadora da imaginação e do conhecimento de si e do outro. Na Literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre Real e Imaginário (COELHO, 1991, p. 23). O que não deixa dúvidas é que consciente ou inconscientemente, por trás de cada obra encontraremos a filosofia de vida de seu autor.

Nelly Coelho enfatiza que:

> [...] todo ato criador tem, em sua gênese, uma determinada consciência-de-mundo (que, de modo consciente ou inconsciente, interfere no ato-de-criação), torna-se importante, para compreendermos melhor cada obra literária, conhecermos as relações que se estabelecem entre seus fatores constituintes. É dessas relações que resulta sua literariedade, cujas características, por sua vez, resultam da referida consciência-de-mundo do autor (COELHO, 1991, p. 45).

A Literatura Infantil possibilita reflexões de crianças, jovens e adultos sobre vários aspectos cotidianos, favorecendo à criação de novas maneiras de se relacionar socialmente.

A LITERATURA INFANTIL COMO EMISSORA DE SIGNOS

A Literatura Infantil, frequentemente, por meio de suas narrativas e personagens, retrata dilemas e temas polêmicos enfrentados diariamente pelas pessoas.

Segundo Coelho (1991, p. 39), a arte literária muitas vezes traz valores que transcendem o tempo "[...] continuam falando aos homens, porque, devido à verdade geral que expressam e ao "meio" metafórico com que foram concretizados, podem ser continuamente atualizados. Complementa ainda enfatizando:

> É esse o caráter fundamental da Literatura (ou da Arte em geral): traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua "falando" aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surgem (COELHO, 1991, p. 39).

Esta citação de Coelho nos reporta aos signos do filósofo Deleuze (2003). A Literatura Infantil pode emitir signos que poderão ou não afetar pessoas. O signo que mencionamos não são os signos linguísticos que resultam da combinação entre significado e significante, unidos em nosso cérebro por um vínculo associativo, que não muda; mas sim o signo do filósofo de Deleuze, que como nos explica Lanuti,

> [...] são sempre emitidos, mas a experiência, por sua vez, acontece quando há um encontro pessoal com um deles. Não se trata apenas de uma ação empírica, de uma informação ou de uma verificação de hipóteses, mas de um encontro acidental, de uma colisão com algo (ou alguém) que nos emite sinais e nos força a pensar o que ainda não pensamos. O signo é, portanto, o acionador do pensamento, quando exerce uma força mobilizadora sobre nós. Por esta razão, o que representa um signo para um sujeito pode não representar para outro, já que é precisamente a contingência do encontro que ocasiona a experiência. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, ele é, ao contrário, a única criação verdadeira (LANUTI, 2019, p. 29).

Desta forma, acreditamos que a Literatura Infantil, tanto pode emitir signos aos seus leitores, como também servir de instrumento de reflexão sobre verdades instituídas. As obras literárias retratam experiências, sentimentos, emoções, dilemas utilizando a fantasia como forma de expressão. Dessa maneira, consegue afetar consciente ou inconscientemente as pessoas, levando-as a uma reflexão.

Quando algo acontece conosco, por estarmos ligados diretamente com o fato, temos dificuldade em refletir, mas quando lemos "nossa história", na voz de personagens, guardamos nossas armaduras, pensamos, refletimos e nos abrimos para possíveis transformações.

Alguns livros se tornam mais significativos para algumas pessoas/ crianças do que para outras em determinados momentos. Acontece de lermos livros que passam como simples leituras naquele momento, e que podemos retomá-los em outra fase de nossa vida motivados por novos signos.

Para Abramovich:

> Qualquer assunto pode ser importante, e isso não depende apenas da curiosidade da criança (se não estiver particularmente interessada no tema, lerá sem maiores envolvimentos... e dia virá em que aquele livro lhe será revelador e esclarecedor!). Depende também do desenvolvimento do mundo, das contradições que a criança vive e encontra à frente, se se envolve com elas ou apenas observa os fatos, e para isso é preciso estar atento e poroso a tudo o que acontece... (há temas datados, que pela própria evolução dos costumes deixaram de ser polêmicos, pois, dum jeito ou de outro, a civilização os integrou...há outros que estão surgindo devagarinho, há outros efervescentes, sobre os quais o momento de falar urge e se impõe) (ABRAMOVICH, 2009, p. 99).

Interessante perceber esses movimentos de afetação das crianças na biblioteca da escola, na escolha de livros para a leitura semanal de casa. Com certeza os signos emitidos pela capa, ilustração, título, enredo são os responsáveis pelas nossas escolhas, inclusive escolhas involuntárias. O "encontro acidental" com o que nos afeta, como Deleuze (2003) e Lanuti (2019) costumam dizer.

LITERATURA, SIGNO E A AULA PARA TODOS

Nos dias atuais, precisamos pensar cada vez mais em uma Educação para todos e ter a consciência de que a inclusão escolar é um dever de todos.

Segundo Mantoan e Lanuti:

> A inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre "estar junto" e "estar com" muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral. Na escola inclusiva, ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar junto com os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns com os outros, aprenderem uns com os outros, brincarem, conversarem uns com os outros (MANTOAN e LANUTI, 2022, p.21).

Nessa perspectiva precisamos elaborar aulas que propiciem a participação de todos os alunos, e percebemos na Literatura Infantil uma grande oportunidade para que esta participação geral ocorra.

Como lembram Lanuti e Mantoan (2022, p.51), "ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, desejo de saber, afeto e provocações. Ninguém engaja ninguém a realizar uma atividade, assim como ninguém consegue saber o que o outro aprendeu".

Se ensinar e aprender são atos distintos e o sujeito que ensina não pode controlar o outro que aprende, precisamos ensinar das mais diversas formas possíveis oferecendo os variados elementos necessários para que talvez o outro seja afetado sem termos a certeza do que irá afetá-lo, se é uma imagem, uma palavra, uma ideia, a capa, um personagem. Quando ensinamos, emitimos informações que podem funcionar para o outro como signo, mas sem saber quais destes elementos desempenharão este papel para cada pessoa. Por essa razão afirmamos que a Literatura, como emissora de signos, tem a ver com a aula para todos.

Vemos que, por meio da Literatura Infantil, existe a possibilidade de realizar discussões importantes que podem afetar o outro seja com o uso do texto, da imagem, da fala de uma personagem ou de questionamentos ali levantados. Ainda, para os autores, ensinar e aprender envolvem descobertas, relações, reelaborações cada vez mais locais e abertas, portanto incompatíveis com o esperado por aqueles que se submetem aos ditames dos métodos.

A Literatura nunca estará subordinada ao método universal de ensino, porque Literatura é arte e a arte mobiliza a subjetividade de cada pessoa. Um método de ensino prevê o objetivo, o resultado, elementos mais focados nos processos de ensinar e de aprender; pela Literatura não se consegue alcançar isso, porque quando a pessoa lê um livro, por exemplo, ela o interpreta já fazendo as suas criações e isso tem a ver com uma aula inclusiva – em que a criação é mais valorizada do que a reprodução. A criação é livre e impossibilita qualquer comparação que se pretenda fazer entre os estudantes.

Acreditamos que o livro infantil pode promover este diálogo e liberdade de pensamento tão necessários para a escola. De acordo com Coelho, a escola é um espaço privilegiado para trabalharmos a formação do indivíduo.

> E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, p.15, 1991).

A Literatura Infantil atende a todos, do aluno pré-leitor ao leitor fluente, seja pela leitura de imagens (texto imagético) ou texto verbal. Ambos possibilitam aos pequenos leitores um encantamento pelo mundo das palavras e ampliam seu conhecimento do mundo habitado por eles.

Além de ser um recurso que pode afetar a todos, seja pelas imagens, pelo título, pela narrativa ou personagens, ainda possibilita que entremos em contato com temas polêmicos como a inclusão, ampliando sua contribuição para sua concretização. É muito importante que os paradigmas e dilemas estejam em pauta para toda a sociedade para que

permitam a reflexão a respeito dos mesmos e quando estes temas ferem as pessoas por meio da ARTE, permitem uma maior abertura para o pensamento.

Assim, Deleuze (2003, p.13), explica que:

> Ora, o mundo da Arte é o último mundo dos signos; e esses signos, como que desmaterializados, encontram seu sentido numa essência ideal. Desde então, o mundo revelado da Arte reage sobre todos os outros, principalmente sobre os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco. [...] É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte.

Como Deleuze pensamos que o mundo da Arte é de fato o mundo dos signos, porque é por meio da Arte que conseguimos perceber elementos materiais e imateriais que nos afetam. Como um exemplo podemos perceber a força da Arte no livro "Evelina, verde-maçã" (DOMPÉ, 2016), que além de ser uma obra que pode oferecer signos pela capa, ilustrações, ainda traz no seu enredo uma discussão sobre inclusão.

Esse livro de Literatura Infantil conta a história de uma abada (fêmea do rinoceronte) que a cada dia usava uma cor de chifre, determinado pelo grupo, para todos os rinocerontes. Um dia não encontrou o chifre da terça-feira, então resolveu colocar o seu preferido, o verde-maçã. No percurso para seu trabalho, recebeu o olhar de reprovação dos outros rinocerontes, todos com chifres vermelho-cereja. Ela estava se sentindo muito mal e envergonhada, até que se encontra com um rinoceronte que também estava utilizando um chifre errado para aquele dia. Os dois se olharam espantados e se elogiaram. De repente, alguma coisa muda, Evelina volta a se sentir bela e não se preocupa mais com a cor errada de seu chifre.

Essa obra discute as regras identitárias que a sociedade impõe quanto à necessidade de sermos parecidos, do mesmo modo que aquelas do modelo tido como normal, tudo isso para sermos nela aceitos. A ideia do autor é levar os leitores à reflexão de que somos singulares. Esse é apenas um exemplo da importância da Literatura Infantil na multiplicidade de ideias que ela dissemina, visando à construção de uma sociedade para todos, começando na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil é arte por si só. Ela é democrática, inclusiva. Sua forma artística nos encanta e consegue entrelaçar o real e o imaginário. Ela consegue nos afetar de maneira imprevisível, por meio dos signos emanados pela capa, título, personagens, imagens e enredo.

A Literatura Infantil deve ser mais explorada na escola como um recurso essencial para oferecer uma aula para todos, o que denominamos como uma aula inclusiva, que

permite que todos os alunos participem, construindo suas criações, interpretações, aprendizagens e que também tenham a oportunidade de compartilharem essas aprendizagens.

Desta forma o professor pode realizar um convite especial ao público infantil: o de apreciar belas histórias. Esta rica vivência com os livros, permitirá que as crianças, façam novos "amigos", os livros, e encontrem possibilidades de refletirem de maneira lúdica, mágica e criativa sobre os dilemas da vida.

Em relação à inclusão, é necessário que o professor descubra, ou melhor, invente formas de ensinar de modo a favorecer a participação e aprendizagem de todos. Dedicar-se à Literatura Infantil e às possibilidades variadas de construção de conhecimento que ela oferece parece-nos ser uma excelente opção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. Ed. Scipione. 2009.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil, teoria, análise**. Didática. Ed. Ática. 1991.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DOMPÉ, Mara. **Evelina verde-maçã**. Ilustrada por Annalisa Sanmartino e Giulia Torelli. Traduzida por Claudia Souza. 2016. Ed. Espiral

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **O ensino de matemática – sentidos de uma experiência.** Tese (doutorado). Orientador(a): Maria Teresa Eglér Mantoan. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba, Editora CRV, 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola, reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Ed. Mercado de Letras. 2011.

NA CURVA DAS EMOÇÕES, DE JORGE MIGUEL MARINHO: NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS TRANSFORMAÇÕES

Rafaela Stopa
UENP/CJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro *Na curva das emoções*: histórias de pequenas e grandes descobertas, de Jorge Miguel Marinho Marinho, apresenta, como indica o subtítulo, sete contos cuja tônica está no desejo de liberdade e descobertas dos jovens protagonistas. Publicado pela primeira vez em 1989, pela editora Melhoramentos, recebeu em 1990 o prêmio de Melhor Livro Juvenil da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA) e foi indicado como Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Nos contos, temas profundos são abordados com sensibilidade, sem haver, porém, a pretensão de esgotá-los ou solucioná-los. Ao contrário, o leitor jovem, tal como ele mesmo, encontra nos textos personagens em processos de transformações que geram expectativas, frustrações e levam à descoberta de caminhos possíveis, ainda que cheios de curvas de emoções, para a maturidade.

Alguns contos travam diálogo com a obra de Clarice Lispector, escritora-inspiração de Marinho, com personagens vivenciando percepções e descobertas que se fazem a partir do cotidiano comum, lembrando as epifanias recorrentes nos contos da autora. Aliás, é dela a epígrafe do livro: "Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome", a qual guarda uma simbologia pertinente ao estado de busca dos jovens personagens.

Tendo em vista essa temática da obra, este artigo tem por objetivo propor sua leitura, com destaque para o conto "O umbigo de Isaura", porque nele há uma protagonista buscando romper sua crisálida, e um profundo diálogo com a obra de Lispector. Trata-se de uma abordagem de cunho bibliográfico, com respaldo em estudiosos que debatem a literatura juvenil contemporânea, especialmente Aparecida Paiva (2008), no que concerne à problematização existente em torno do tratamento de temas delicados nessa produção.

A OBRA *NA CURVA DAS EMOÇÕES*

Para esta leitura, está sendo utilizada a primeira edição da obra, pois nela há um posfácio sucinto, mas perspicaz de Glória Pondé, e as ilustrações são de Afonso Maria Fonseca de Oliveira cujas gravuras análogas a esboços de corpos ou manequins femininos nus parecem indicar uma outra possibilidade para o termo curvas presente no título, assim como há asas que remetem à figura de borboletas, quase fadas, lembrando a ideia de uma possível metamorfose vivenciada pelos protagonistas. Sendo assim, as imagens, mesmo que esparsas, enriquecem as narrativas, trazendo tons ainda mais diversos a elas.

Pensando, ainda, nessa imagem da borboleta, vale destacar que junto à epígrafe com o texto de Lispector sobre liberdade, segue-se a seguinte explicação de Marinho: "Por isso estas histórias queriam ser contadas por borboletas saindo da crisálida, qualquer coisa como um livro escrito com o pólen das primeiras transgressões" (1989, p. 9). A sensação que se tem ao ler os contos é justamente essa: os personagens são jovens ávidos de buscas, as quais geram, consequentemente, transformações. Entende-se, assim, a imagem da borboleta que permeia todo o livro e até mesmo alguns títulos de contos.

A presença do inseto justifica-se ainda por se tratar de uma metáfora do jovem que rompe sua casca para alçar voo pelo mundo. Transformação é o mote dos contos cujos temas são variados e vão desde a descoberta do passado de uma avó anarquista a casos mais difíceis, como um aborto. Chevalier e Gheerbrant apontam, em seu dicionário de símbolos, a borboleta "como um símbolo de ligeireza e inconstância" (2000, p. 138), além do simbolismo da metamorfose.

A intertextualidade com textos de Lispector na construção de personagens e na elaboração textual enriquece os contos e deixa registrada a paixão pela escritora que se traduziria, anos mais tarde, na obra *Lis no peito*: *um livro que pede perdão* (2005). O poeta Carlos Drummond de Andrade também marca presença *Na curva das emoções*: seu poema "Quadrilha" é parodiado no conto "As borboletas copulam no voo", uma narrativa que traz as vivências amorosas juvenis de cada um dos personagens do poema.

Mesmo frente a todas essas singularidades, o destaque do livro fica por conta da abordagem explícita e, bastante poética, da sexualidade. Os contos que o compõem são os seguintes: "O umbigo de Isaura", "A libertinagem das mães", "O seio tatuado da minha avó", "As borboletas copulam no voo", "Eros de luto", "A revelação de Clarice Lispector" e "Aviso às borboletas".

O CONTO "O UMBIGO DE ISAURA": ENTRE A DESCOBERTA DE SI E O OLHAR PARA O OUTRO

Narrado em terceira pessoa, "O umbigo de Isaura" traz a história de uma garota com extrema dificuldade de lidar com suas transformações físicas e emocionais e que encontrou no gesto de esfolar o umbigo um modo de se distrair de suas frustrações. Essa

necessidade de se autodescobrir e sua paixão pela palavra coisa, – pois "dentro dela cabia tudo o que ela não alcançava com os olhos e de todas as sonoridades era o som mais real" (Marinho, 1989, p. 11), – vão dando a tônica do diálogo com a autora Clarice Lispector, que culmina no encontro revelador que Isaura tem com um rapaz cego, lembrando o conto "Amor", da escritora modernista.

Na convivência com sua família, – pai, mãe e irmã, – Isaura tinha por hábito mentir para fazer provocações. Gostava de pensar em possíveis resultados desastrosos que suas mentiras causariam, pois como parecia buscar o real incessantemente e sempre falhava, as invenções a punham para longe da derrota.

Pensando na imagem da borboleta que vai percorrer os contos do livro, Isaura traz a representação quase literal da metamorfose desse inseto, pois, dentro de sua juventude e dos sentimentos de incerteza em relação às próprias emoções, parece não ter os meios necessários para conseguir romper a crisálida, sentindo-se inadequada e sem lugar junto à própria família. Romper uma crisálida representa o quanto doloroso pode ser o crescimento e sentir-se pertencente. Conforme o narrador: "ela não gostava dos cabelos, nem da cintura reta, nem dos lábios meios grossos que nunca conseguiam sorrir por inteiro" (Marinho, 1989, p. 13). O narrador ainda relata:

> [...] Isaura vivia o ponto limiar de uma entrada inadiável para a adolescência. Ainda não tinha história, mas toda a sua individualidade pulsava para a vida como um oco com excesso de ar. Era desse oco que vinham as feições de menina assustada com um olhar quase-quase de mulher. Isaura gostava de olhar para o mundo e olhava tanto que chegava a encarar as pessoas com um brilho quase cruel. Parecia que os olhos eram a parte mais viva de um rosto sempre a meio caminho entre o espanto e o desafio. E dessa sua anatomia toda feita de quases ela olhava as coisas para ver (Marinho, 1989, p. 14).

Isaura aprendeu a buscar o real com os olhos, como se fosse possível desvendá-lo, mas também buscava vivenciar suas sensações e intuições, de modo que parou de mentir e se tornou mais introspectiva. E foi nesse estado de larva que encontrou Pedro pela primeira vez. Eles se trombaram acidentalmente no elevador e após um rápido diálogo, Isaura percebeu que o rapaz era cego. Seu universo, tão perpassado pelo real alcançado pelo olhar, fica abalado, pois imediatamente a jovem se põe a pensar no modo como o rapaz a veria: "era com a boca, com os ouvidos, com as mãos que ele olhava as coisas, e as coisas olhadas por ele eram vistas com um outro olhar. Aquela vida atraía e dava medo porque do escuro do corpo do homem vários olhos pareciam faiscar" (Marinho, 1989, p. 18).

Desse encontro, surge uma amizade regada à leitura de textos poéticos. Pedro era tradutor, mas gostava mesmo de escrever poesia sobre mãos de trabalhadores. E foi escutando um dos poemas que Isaura percebeu que poderia ver sem olhar. Com as trocas, percebeu ainda que o centro do universo não estava em si, mas no compartilhar de seus desejos e anseios, levando-a à descoberta de sua sexualidade:

> Estava quase para esfolar o umbigo quando se viu tocando os olhos de um cego e beijando a boca de um homem no mais completo estado de avidez. Ficou cheia de saliva. Havia uma umidade quente na barriga, nos seios, na planta dos pés. Não sabia bem o que estava acontecendo, era uma vontade diferente, uma fome de não comer depressa demais. Isaura sabia e não sabia, mas achou melhor ficar apenas sentindo que dentro do seu oco ia pulsando uma coisa de mulher (Marinho, 1989, p. 23).

O primeiro e único beijo entre Isaura e Pedro nada tem de romanceado: é poético e sinestésico, e por isso, mais próximo da realidade. Essa pulsão sexual de Isaura marca o rompimento de sua crisálida, não somente para as relações amorosas, mas para a vida. Os encontros na parte da tarde se seguiram, sempre com leituras, mas sem novos contatos, pois Isaura tinha dúvidas: "por um momento sentia umas ondas no corpo, uma aflição meio que agradável entre as pernas, o umbigo latejando de dor e prazer. Mas não beijava porque não era bem isso o que ela queria" (Marinho, 1989, p. 24). Os poemas de Pedro despertaram na garota a vontade de "tocar o mundo com as mãos" (1989, p. 24).

Entre poemas e desejos, certa tarde fora interrompida pela presença de uma mulher apresentada como uma amiga que ajudava Pedro com as traduções. Isaura logo percebeu que havia entre eles um outro tipo de conexão, e voltou para seu casulo, reflexiva sobre sua relação com o rapaz. Nesse ínterim, sua família resolve se mudar para o Ceará, para acompanhar o pai em seu trabalho. No dia da mudança, a jovem vai até o apartamento e entrega um papel para Pedro, com um poema sobre mãos trabalhadoras que ela havia escrito, acaricia-o e vai embora. A amiga do rapaz lê o poema e o conto termina. "Pedro foi até a janela e não pode ver o carro que virava na esquina, mas sentiu que Isaura dobrava a primeira curva das emoções" (Marinho, 1989, p. 28).

Trata-se de um conto que, sem fechar os olhos ao que é próprio da adolescência, apresenta uma protagonista descobrindo e manifestando expressões de sua sexualidade. Sobre a presença desses temas mais ousados ou delicados na produção infantil e juvenil, Aparecida Paiva, no artigo "A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas" (2008), aborda três temas que se apresentam mais comumente nesse segmento: "A fantasia como tradição" (p. 40), "O conteúdo como opção" (p. 42) e "A realidade como aposta" (p. 44). Ainda que a ênfase recaia sobre o segmento infantil, suas reflexões podem se estender à produção juvenil.

Interessa aqui o terceiro viés, "A realidade como aposta", sobre o qual a autora menciona que apesar de ainda se tratar de uma produção incipiente, há nessa perspectiva uma tentativa de fazer o enfrentamento de questões mais delicadas que compõem nossa existência e atingem tanto crianças quanto adultos: "por trás de nossas costas pretensamente protetoras, temas como morte, medo, abandono, separação e sexualidade confrontam a criança em seu cotidiano" (Paiva, 2008, p. 44). A autora segue afirmando que a escola presta um desserviço à criança quando promove uma censura a esses temas:

> [...] porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura a ela destinada porque impulsiona o mercado editorial na direção contrária aos seus anseios e legitimidade no campo da literatura; contribui para aumentar a distância que a separa da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida (Paiva, 2008, p. 45).

O conto de Isaura, personagem com suas tantas dificuldades em relação a si mesma e ao outro, não subestima ou simplifica as vivências ou curiosidades do seu possível público – estudantes do ensino médio, por exemplo – ao contrário, convida-o a pensar a sexualidade de uma forma ampla. Vale mencionar ainda, o diálogo com o texto clariceano, seja na construção de uma personagem quase-quase em tudo na vida, tão deslocada de si como Macabéa, de *A hora da estrela*, seja na epifania de Isaura ao trombar com um cego, tal qual a personagem Ana do conto "Amor", ao deparar-se com um cego mascando goma.

UM BREVE OLHAR SOBRE OS OUTROS CONTOS

O conto "A libertinagem das mães", narrado em terceira pessoa, tem viés humorístico, e conta a história de Cristina, uma garota em crise porque reprovou em física. A jovem tenta relatar o ocorrido para a mãe durante uma semana, contudo ela está sempre ocupada. No domingo finalmente elas se sentam para conversar. A tensão se instaura já no início: "como era difícil conversar com uma filha, precisava ficar à vontade, se soltar. Estendeu o corpo no sofá, esparramou e abriu as pernas tentando mostrar um certo despudor. Não deu certo [...]" (Marinho, 1989, p. 32).

A situação da mãe tentando se ajustar à filha para o diálogo e a filha tentando se ajustar à mãe para contar o ocorrido na escola levou a um verdadeiro "telefone sem fio". Nessa tentativa de conversa, a mãe se lembra das inúmeras vezes que Cristina a buscou para contar algo e entende que a filha havia tido sua primeira relação sexual. Tem início, então, a crise materna entre não ser permissiva demais e não ser careta.

Enquanto a garota tenta se justificar de seu deslize na escola, a mãe, acreditando que ela está descrevendo o contexto da primeira relação, vai tentar mostrar para ela as diferenças geracionais em relação ao tema, contando suas experiências para a jovem que, por fim, choca-se ao descobrir como a mãe vivenciara e ainda vivencia a sexualidade:

> – Mamãe, você está esquisita.
> A mãe se deu conta do exagero e caiu como um redemoinho no centro de si:
> – Qualé, hein, Cristina? Você está me criticando, é?
> – Não, é claro que não. É que estou pasma com essa história toda.
> – Como passa? Você vem me contar que deu um passo errado na vida e agora me diz que está pasma. Quer dar uma de santinha, é! Pois fique a

> senhora sabendo que eu só estava querendo te mostrar que essas coisas são muito naturais, entendeu...?
> – É que eu só queria te contar que eu fui reprovada em física. Mas você foi dizendo tanta coisa que agora eu estou confusa demais.
> – Ai, meu Deus... Não.
> – Mãe, eu ainda sou virgem. Será que na minha idade isso é normal? (Marinho, 1989, p. 30).

A virgindade, mesmo que em menores proporções, ainda é um tema tabu no seio familiar especialmente no caso das mulheres. Nesse diálogo entre mãe e filha, o tema, apesar de tratado por um viés humorístico, toca em um ponto importante da diferença entre gerações. Há uma mãe que se debate internamente entre a aceitação de que a filha tivera sua primeira relação sexual e a conservação das tradições. E há uma filha que se assusta ao perceber a própria mãe como alguém que ainda explora sua sexualidade.

Em "O seio tatuado da minha avó", o protagonismo, como no conto anterior, divide-se entre o jovem e o adulto, neste caso, uma idosa; o que é muito fecundo em um livro destinado a leitores juvenis. O conto é narrado em primeira pessoa por Pedro que acorda de ressaca, em crise, porque está ocorrendo uma greve no banco onde começara a trabalhar recentemente. Em meio a sua tensão, percebe a presença de um homem no quarto de sua avó. O jovem relata a cena cheio de tabus e preconceitos:

> Eu estava sentindo aquele alívio de despejar uma tremedeira na privada quando ouvi uma voz de homem no quarto da minha avó. Abri a porta e fiquei de bobeira, não tive cara nem para recuar. Minha avó estava de pé, com a camisola aberta, sorrindo e mostrando os peitos prum velho completamente gagá. Parecia uma louca apontando no seio uma tatuagem de uma borboleta vermelha e azul.
> [...]
> Não dava outra, a vovó estava pirada, a gente tinha mesmo que internar. Que velha mais depravada – está morrendo e ainda pensa em sacanagem com o primeiro coroa que aparece aqui. [...] (Marinho, 1989, p. 42).

A manifestação de intimidade da avó junto a um homem desconhecido, causou indignação em Pedro. Essa postura ainda é comum na sociedade, acostumada a entender a sexualidade na velhice como algo a ser reprimido, sem levar em conta a individualidade, o contexto e a história de cada pessoa. Porém, a avó, ao perceber a reação do neto, convida-o a conhecer o homem em seu quarto e mostra que ele está enganado ao não conseguir olhá-los livre de preconceitos. Ela narra para Pedro que os dois se conheceram em uma manifestação antifascista nos anos 30.

A avó segue a narrativa frente a um neto entusiasmado que vai expandindo seu olhar ao conhecê-la um pouco melhor e perceber que ela era muito maior do que sua aparente fragilidade. O encontro inusitado com o ex-companheiro da avó, e a possibilidade

de conhecer melhor a história dessa mulher que militou e amou com verdade, trazendo no peito o símbolo poético de sua liberdade, alterou a rota do jovem Pedro, que se antes da conversa estava preocupado em aderir à greve ou não, ao final, mostra-se em um caminho mais propenso às curvas das emoções: "Tatuagem ainda não faz o meu gênero, mas de hoje em diante estou em greve geral" (Marinho, 1989, p. 48).

Nesse conto, a relação intergeracional começou de modo tenso, com o jovem incomodado ao perceber sua avó expressando afeto por um homem estranho, porém se encerra em uma relação de cumplicidade, sem julgamentos, possibilitando um duplo aprendizado: Pedro entende que a manifestação de natureza afetiva era possível para uma mulher idosa e sobretudo que sua avó tinha muito a lhe contar.

Em "As borboletas copulam no voo", há um diálogo com o poema "Quadrilha", de Drummond. Cada personagem faz uma confissão sobre suas aventuras e desventuras amorosas. Conforme o narrador: "Essa história não é bem uma história. São confissões de borboletas urbanas que andam voando por aí. [...] Elas são fissuradas em borboletear. Sobrevoam à altitude dos quinze anos e já pensam em se casar" (Marinho, 1989, p. 49).

O conto é narrado em terceira pessoa, mas, da forma como se organiza, permite que cada personagem assuma seu ponto de vista a partir de sua confissão, sendo assim, a linguagem é carregada de gírias, e o texto permeado por sensações. As confissões se apresentam conforme os personagens do poema. Em "Confissão do João", o jovem relata:

> Gosto e acabou. Sou ligado na Teresa e fim. Só que ela mora no Campo Limpo, eu no Mandaqui. É muito pé na estrada pra ela me falar que sente muito mas não gosta de mim. Pelo menos não gosta do jeito que eu gosto que é com o maior tesão. Amigo o cacete, Teresa. Eu quero é me casar com você. No ano que vem, eu já vou ter título de eleitor, garota. É mole?, eu escolho o presidente que fica no planalto do caramba e não posso escolher você! (Marinho, 1989, p. 50).

Diferentemente dos dois contos anteriores, aqui, com a narração de jovens na faixa etária dos quinze anos, há uma vazão de sentimentos que poderiam resultar vulgares, não fosse o fato de tratar-se de confissões. Assim, a narrativa ganha um caráter provocador e ao mesmo tempo, de aproximação, pois expressões como "é mole?" parecem chamar o leitor a refletir junto com o confessor.

Saindo dessa esfera das paixões adolescentes, o conto "Eros de luto" traz a história de Augusto, um jovem adulto que desde a mais tenra idade gostava de maltratar o próprio corpo. Trata-se de um conto perpassado de temas mais delicados. O rapaz altera seus caminhos quando conhece Cecília, uma mulher que saíra de um relacionamento conturbado e acabara de fazer um aborto. Inicialmente, eles se tornam amigos e depois acabam se envolvendo amorosamente.

A relação se mostra oportuna para ambos, pois nenhum dos dois têm o desejo de estabelecer um relacionamento sério, mas gostam de estar juntos: "no contato da pele e

dos pelos, eles sentiram que a cumplicidade do quarto juntava todas as distâncias e que a adolescência dele era um corpo bom para entrar e ficar dentro do corpo dela, um corpo de mulher" (Marinho, 1989, p. 67).

A qualidade estética e temática desse conto explica sua presença no livro *Amor em tom maior*: contos latino-americanos, de 2004, que saiu pelo grupo Coedição Latino-americana, coordenado pelo Cerlalc e que tem apoio da Unesco. Como apontado no título, são quinze contos de escritores latino-americanos que apresentam protagonistas jovens em suas aventuras amorosas, dos quais o único brasileiro é de Marinho.

O penúltimo conto, "A revelação de Clarice Lispector", traz a tensa relação de uma aluna com seu professor de literatura, em um intertexto com "Os desastres de Sofia", de Lispector. No texto de Marinho, narrado em primeira pessoa, Ana, uma garota de dezesseis anos, sentia-se afetada por todas as ações do professor de literatura, ora sentindo raiva, ora curiosidade, mantendo sempre uma postura provocativa: "toda a vez que ele passava perto de mim, eu desviava os olhos para a janela querendo ferir lá dentro da sua literatura. Fingia um descaso total" (Marinho, 1989, p. 76-77), tal qual Sofia, no conto de Lispector, porém no último, trata-se de uma criança.

A relação de Ana com o professor chega ao ponto máximo de tensão quando ele solicita à classe a leitura de *A paixão segundo G. H.* A partir daí, o conto se torna uma interpretação dessa obra por meio do olhar de uma leitora jovem, que vai revelando seus impactos ao descobrir Clarice. No dia do debate em sala de aula sobre a obra, Ana se percebe olhando a vida pela primeira vez e resolve falar sobre suas percepções do livro, especialmente, a cena em que G.H. come a barata.

A garota assusta sua turma, mas sua fala recebe a aprovação do professor, o que a faz se sentir livre para extravasar o misto de sensações e emoções que estava sentindo. Ela, então, caminha em sua direção, beijando e lambendo sua cicatriz: "que prazer! – provei o gosto da água e vi a primeira cor de um espelho, enfim eu estava toda viva nele e ele estava todo vivo em mim" (Marinho, 1989, p. 87). Tal qual a personagem G.H. ao comer a barata, Ana, ao lamber e beijar a cicatriz de seu professor, parece estar em uma busca existencial: sentir o real para sentir a vida, à semelhança também da personagem Isaura, do conto "O umbigo de Isaura".

Fechando o livro, "Aviso às borboletas", é um conto curto, quase um epílogo, narrado por uma "borboleta" que acabara de romper sua crisálida. Fecha-se com maestria esse livro perpassado pela metáfora da metamorfose desse delicado inseto. O fragmento que segue traz uma bonita metáfora da juventude:

> Simples, a minha natureza é feita de círculos, de quebra de planos, de espirais. Não tenho nada a ver com o voo em linha reta, sou responsável por mim e pela aventura de outras borboletas, minha vida é transgredir. Afinal de contas voar é com os pássaros, e inverter o rumo das coisas, migrar sem descanso no horizonte da procura, é com as borboletas (Marinho, 1989, p. 87).

Pensando no olhar que esses contos trazem no que diz respeito às vivências da sexualidade, vale destacar o texto "Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética" (2003), no qual Graça Paulino trata brevemente de uma possível falta de ética textual na produção literária para a criança e o jovem que seria "[...] o produto resultante de uma literatura *anódina* (grifo no original), que trata de assuntos já banalizados, enfraquecido, sem acrescentar força nova a eles, sem mostrar a que veio 'a historinha' (destaque no original)" (2003, p. 16). Nos contos em questão, há um movimento contrário a essa literatura anódina, pois foge-se ao estereótipo do certo ou errado, do bom ou mau. O que há são personagens cheios de conflitos, buscando seus caminhos nas curvas das emoções.

A permanência de uma certa literatura anódina no segmento guarda relação com o fato de a sexualidade, assim como outros temas, ainda ser vista como um tabu quando se trata do leitor juvenil. Sobre isso, é representativo o que Zília Letícia Goulart Pereira Rego afirma no artigo "Experiência de leitura com contos de iniciação: ousadia e lirismo em *Doce paraíso*, de Sergio Faraco": "a escola funciona como filtro, mas também como espelho da visão que a própria sociedade tem do que pode e do que deve ser lido" (Rego, 2010, p. 240). Portanto há, ainda, um longo caminho de debate sobre o tema para que seja possível um consenso entre os tantos envolvidos com a mediação da leitura de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve passeio pelos contos de *Na curva das emoções*: histórias de pequenas e grandes descobertas mostra que, mesmo publicado há mais de 30 anos, o livro mantém seu vigor ao fugir de conservadorismos hipócritas e tratar a sexualidade como parte da vida. Glória Pondé, no "Posfácio" da primeira edição do livro, trouxe a seguinte perspectiva sobre os contos:

> Penetrando na ótica rebelde dos jovens, o autor transmite a crítica ao mundo superficial das aparências, sem escamotear as questões que preocupam nosso presente, tais como a virgindade, o aborto, a emancipação da mulher, a morte, o masoquismo, o exibicionismo e tantos outros temas que compõem o mosaico de nossa sexualidade que vamos descobrindo curiosa e livremente pela arte literária, como borboletas que saem da crisálida... (1989, p. 94).

Não é sem motivo que o livro recebeu o prêmio APCA de melhor livro juvenil e o selo de Altamente recomendável para jovens da FNLIJ. Contudo, o tema segue como tabu, e o caminho a se percorrer para que haja consenso entre pais, escola, autores e leitores é longo, haja vista as ponderações de Paiva, Paulino e Rego sobre as dificuldades patentes em relação aos temas mais delicados ou ousados e a literatura infantil e juvenil.

O destaque da leitura aqui proposta recaiu sobre o conto "O umbigo de Isaura" por se tratar de texto com uma jovem que sofre por se sentir inadequada, mas vai descobrir,

por meio de uma amizade sincera, perpassada por leitura de poesia, que há diferentes formas de viver afetos, carinhos, amores e decepções, iniciando seu caminho pelas tantas nuances da sexualidade.

Além disso, a intertextualidade com Clarice Lispector pode proporcionar ao jovem leitor não apenas um mergulho em temas e personagens que podem conversar com ele profundamente, mas também o acesso a clássicos da literatura brasileira. Esse diálogo não está apenas na história de Isaura, mas perpassa outros contos, trazendo, ainda, outros autores, o que enriquece os contos e amplia a experiência leitora.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Colaboração de André Barbault *et al*; Coordenação de Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva. 15. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2000.

MARINHO, Jorge Miguel. *Na curva das emoções*: histórias de pequenas e grandes descobertas. Ilustrações de Afonso Maria Fonseca de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In*: _____; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil*: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In*: _____*et al.* (Orgs.) *Leitura e letramento*: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PONDÉ, Glória. Posfácio. *In*: MARINHO, Jorge Miguel. *Na curva das emoções*: histórias de pequenas e grandes descobertas. Ilustrações de Afonso Maria Fonseca de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

REGO, Zília L. G. P. Experiência de leitura com contos de iniciação: ousadia e lirismo em *Doce paraíso*, de Sergio Faraco. *In*: AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João L. C. T.; MARTHA, Alice Á. P. (Orgs.) *Heróis contra a parede*: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

O GRITO SILENCIOSO DA PERDA: FIGURAÇÕES DA MORTE EM *A COISA BRUTAMONTES*, DE RENATA PENZANI E RENATO ALARCÃO

Carla Gonzaga Ramos
nstituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba

Girlene Marques Formiga
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba

Francilda Araújo Inácio
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar de a morte ser intrínseca à existência humana, a abordagem da ideia de finitude na literatura infantil e juvenil ainda é considerada tabu, embora tenha ganhado contornos bastante expressivos em diversos estudos contemporâneos. Tais estudos têm se voltado à produção literária que aborda os chamados temas fraturantes, que, embora sensíveis, são fundamentais para o entendimento mais amplo da frágil condição humana, entre os quais destacamos o da morte.

Não obstante, causador de muita angústia e ansiedade, o tema da morte - paradoxalmente - gera curiosidade e desperta uma atração, pois nos coloca de frente com o mistério desconhecido, com aquilo para o que não temos respostas absolutas. É justamente por isso que é importante abrir espaços de diálogo com as crianças sobre a morte, não somente com os pais, mas no contexto escolar, já que é nele que crianças e jovens passam grande parte de seu tempo.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar a articulação entre as figurações da morte e da infância na obra *A coisa Brutamontes* (2018), escrita por Renata Penzani e ilustrado por Renato Alarcão, a partir da construção dos personagens Cícero e o Rinoceronte e o percurso teórico-metodológico foi a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, tem respaldo teórico nos estudos empreendidos por Paiva (2008), Kovács (1992), bem como por Candido (2009), dentre outros.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO ENTENDIMENTO DA MORTE E DO LUTO ATRAVÉS DO TEMPO

Em *História da morte no Ocidente: Da Idade Média aos dias atuais*, Philippe Ariès (2012) compila as inúmeras representações da morte e do processo de enlutamento pelo qual as sociedades ocidentais passaram ao longo da História. É a partir desse importante estudo que iremos perpassar brevemente pelo entendimento da morte e dos seus ritos para compreensão do lugar do luto e as mudanças sofridas.

Tendo isso em vista, por volta do século XVIII, já no final da Idade Média, a civilização enxergava o luto a partir de duas finalidades básicas. Uma das funções era conduzir a família para uma expressão da dor durante certo prazo temporal. Outra função era proteger os "sobreviventes", isto é, os familiares, do excesso da dor causada pela perda, sendo isto feito pela imposição de convívio social através da visita de parentes e vizinhos para que houvesse a liberação até determinado limite dessas emoções atreladas à morte.

Por outro lado, no século XIX, a catarse de sentimentos do enlutado é menos balizada pelos preceitos comedidos e pré-estabelecidos pelas convenções sociais da Idade Média. É o que Ariès atribui de "ostentação" do luto que quebra a barreira das obrigações mundanas e através da qual as pessoas caíram na chamada "histeria" e mesmo uma séria dificuldade de aceitação da morte, o que pode ser explicado pelo fato de que o que mais é temido não é a própria morte, mas a morte do outro. É desse período histórico que vemos a origem de cerimônias religiosas que trazem os cultos a partir dos cemitérios e dos túmulos.

No Período Moderno, a partir do século XIX e adentrando o século XX, Ariès sustenta que esse movimento de dar vazão às fortes emoções e perturbações da morte a partir do cultuamento do corpo vai entrando em retrogradação. A importância do culto ainda é preservada, porém a carga dramática outrora performada pela sociedade vai sendo amenizada paulatinamente. Isso se dá pelo deslocamento do lugar da morte, posto que a casa já não é o lugar da morte: já não se morre mais em casa, mas em hospitais. O centro médico, dedicado por excelência a cuidar do moribundo, é enxergado como o local mais privilegiado para a morte.

Essas mudanças ocorridas a partir da modernidade ocasionaram o entendimento da morte como aceitável, daí tem-se o início da concepção de discrição das cerimônias ritualísticas, sendo as manifestações de luto designadas aos serviços de enterro a fim de manter distância com emoções ditas negativas ligada a este rito de passagem. Nessa esteira, na contemporaneidade, há certo esvaziamento da morte e, consequentemente, a redução drástica das manifestações do luto entre familiares e amigos, até mesmo pelo medo de impressionar as crianças. O luto, assim, torna-se um fenômeno mais solitário e individual, já que os ideais propagados são o do triunfo da felicidade a todo e qualquer custo (ARIÉS, 2012).

A MORTE NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UM TEMA FRATURANTE INEVITÁVEL

Embora ainda tratados como tabu, os denominados temas sensíveis ou fraturantes têm recebido muitos holofotes do mercado editorial brasileiro, fato que descortina a necessidade de um debate mais amplo juntamente ao público a quem se destina. Nesse panorama de tendências contemporâneas, a morte aparece como um eixo crucial de vertente abordada ao lado de temáticas como a violência física, o abuso infantil, o uso de drogadições, dentre tantas outras.

A concepção de morte, segundo Paiva (2011), extrapola a morte física e ganha uma acepção mais ampla, que envolve as múltiplas mortes simbólicas pelas quais a criança vivencia, como a separação dos pais, o sofrimento que decorre do fato de ser diferente, a frustração gerada pela inviabilidade de realizar algo. Por esse entendimento, as dores, lutos e perdas que o sujeito vivencia desde a mais tenra idade provocam sofrimento psíquico, portanto, a assimilação de tais situações intrínsecas à existência podem nos preparar para o enfrentamento das perdas e nos capacitar para enxergarmos melhor a morte como sendo um fato inexorável da vida.

Reforçando tais ideias, Kovács (1992) corrobora a discussão apontando que o modo como enxergamos a morte provavelmente influencia o nosso ser. Ainda para a autora, o ser humano é dotado da consciência da finitude, fato que nos diferencia dos animais e, no entanto, forçamo-nos a negar a morte seja pelo esquecimento, seja por agir como se ela não existisse. É exatamente nesse ponto que o desamparo impacta a experiência do luto, da perda do objeto amado, mas, por outro lado, a morte pode também ser balizadora do crescimento, posto que nos conduz a uma seara do novo e provoca profundas transformações.

ANÁLISE DAS FIGURAÇÕES DA MORTE E DO LUTO EM *A COISA BRUTAMONTES*

Tomaremos como ponto de partida as considerações de Candido (2014) sobre a construção das personagens de ficção. Para Candido, a construção das personagens literárias têm uma evidente mobilização epistemológica, isto é, é permeada pela camada imaginária que difere obra de autor, apesar de conter um necessário grau de verossimilhança, bem como padrões de comportamento, traços de personalidade e conceitos que dê vazão à expressividade intencional do autor.

O livro já é aberto com a narração, em primeira pessoa, de um menino de 11 anos que se depara com um grande incômodo da perda metaforizado com o Rinoceronte "descabido, inesperado, sem sentido" (PENZANI, 2018, p. 9). Além disso, o evento que a abre a narrativa é exatamente o ritual de contemplação da pessoa morta tal como é culturalmente realizado no ocidente.

As escolhas narrativas da obra de Penzani que envolvem as categorias de enredo, espaço, tempo e personagem corroboram com a aproximação da obra com a criança e o com jovem leitor, desde eventos como a necessidade de aceitação social entre pares no ambiente escolar até acontecimentos representativos como a vivência do amor e da finitude da vida:

> Mas a essa altura já não seria absurdo pensar que aquela foi a última vez que estive com Dona Maria. Desde o momento em que eu soube do seu coração e o que aconteceu depois, tanta coisa se passou que eu não saberia contar: seria como tentar explicar a um cego o tamanho do horizonte. "Às vezes, os sentimentos são montanhas", eu finalmente entendia.
> A escola, os vizinhos, as aulas de redação, tudo isso agora tinha uma altura diferente, porque em todo lugar que eu ia e em tudo que eu tentava pensar, ia atrás de mim uma coisa muito maior do que eu: essa coisa era tudo que eu não sabia sobre ir embora. (PENZANI, 2018, p. 33-35)

O fato de a narrativa de Renata Penzani ter uma preocupação em nomear o evento da morte já a diferencia da grande maioria de livros infantis e juvenis que, apesar de tematizam o fenômeno da finitude humana, quase sempre o fazem através de alegorias que secundarizam o objeto perdido, isto é, a simbolização da morte é trazida através de um animal, de histórias fabulares e por meio de uma sucessão de eventos que acabam por amenizar ludicamente a frustração do luto. *A coisa brutamontes* escancara a dor de uma criança que se vê às voltas com o "absurdo" da perda de um ente querido e parte da própria percepção da criança sobre a experiência subjetiva a partir da ocorrência deste evento.

A análise dos elementos semióticos que compõem o livro ilustrado permite um maior aprofundamento de como a linguagem verbal e não verbal interagem para recepção do leitor, por esta razão, a ilustração ganha um caráter relevante para o livro infantojuvenil, tendo em vista que a apreensão dos recursos imagéticos possibilita uma captação mais globalizada da narrativa, além de carregar muitos traços do imaginário social coletivo. É o caso de *A coisa brutamontes*, no qual as ilustrações de Renato Alarcão desvelam um conjunto muito peculiar do processo de luto e de resgate de memórias do menino Cícero. O processo de leitura da estética adotada pelo ilustrador torna-se estratégica em duas principais vias: a escolha da paleta de cores das ilustrações e as proporções de tamanho das personagens.

As cores escolhidas paras as ilustrações têm uma tonalidade marrom clara e preta, essa paleta segue todo o livro, exceto a capa, na qual a imagem de um garoto sentado sobre o rinoceronte apresentam um colorido diversificado, especialmente na coroa de flores no pescoço do rinoceronte, fato que remete à tradicional homenagem de um ente querido que parte.

Outrossim, uma das estratégias utilizadas para uma leitura imersiva a essa conjuntura da morte e perda sob o olhar da pessoa em desenvolvimento na idade infantil é o

fluxo de consciência, sendo um recurso utilizado no livro que permite ao leitor adentrar o universo emocional da personagem protagonista, enxergando uma perspectiva singular com a intencionalidade de causar uma maior identificação do público leitor, como pode ser visto em "Eu fiquei ali pensando naquela palavra: "despedir". Despedir é como um pedido que alguém fez e depois desfez, e aí a pessoa vai embora? Mas eu não pedi para ter a Maria" (PENZANI, 2018, p. 9). A ilustração inicial já retrata a cena de um velório, na qual a criança e o desconjuntado Rinoceronte parecem um tanto quanto distantes do universo adulto, os quais relutam para não enxergar a sucessão absurda de fatos naquela sala abarrotada de gente.

Ao Rinoceronte não é dado o espaço de fala, essa personagem descrita por Cícero como desengonçada, gigantesca é vista apenas pelo próprio protagonista e acaba por se tornar a corporização do sentimento de luto do menino, como forma de vazão à dor pela perda de Dona Maria.

Com a sucessão de capítulos - todos intitulados com advérbios: *Ali, Antes, Perto, Dentro, Ao lado, Longe, Lá* e *Aqui* - há um aprofundamento da perspectiva da personagem protagonista, assim como o encadeamento lógico da inserção do Rinoceronte ganha contornos, que inicialmente mais parecem a representação da confusão do ritual de velório da personagem de Dona Maria, até então não apresentada. A partir da progressão do enredo, é possível conhecer a inserção interpessoal de Cícero com outras personagens, cada uma dotada de personalidade característica, a exemplo da escola e da relação com a professora deportuguês e os colegas de classe, do zelador da escola (Seu Neco), da relação de Cícero com os pais, que parece mais distante quando comparada com a de Dona Maria e com Seu Neco, por exemplo.

Ainda do primeiro capítulo, sabemos que Dona Maria é corporificada como uma sorridente senhora de vestido floral que cativara Cícero sem dizer ao menos uma palavra, porque assim como a morte, o amor é apresentado no livro com espontaneidade, sem maiores alardes. E nesse ponto, defendemos, tal como Teresa Colomer (2017) que a literatura, especialmente aquela produzida para o público de leitores juvenil, não pode estar acorrentada à funções utilitaristas ou pragmáticas; antes, a literatura alça voo em direção do desenvolvimento de uma capacidade de desvelamento crítico do mundo aliado ao não menos importante domínio da linguagem literária em suas diferentes formas poéticas, narrativas e dramáticas. Sob esta ótica, a análise da obra tomada como objeto de discussão neste trabalho carrega uma apropriada percepção da capacidade leitora da público infantil e juvenil, uma vez que não tem pretensão de trazer fórmulas tipicamente engendradas culturalmente para os dilemas humanos, dentre os quais, a elaboração subjetiva do luto.

Nem mesmo o laço afetivo estabelecido entre Cícero e Dona Maria ganha maiores esclarecimentos dentro da narrativa: "[...] na segunda vez que eu vi Maria, ela me deu bom-dia e disse seu nome. Eu que vinha ensaiando a aproximação há um tempo, fui surpreendido pelo mecanismo simples que as coisas usam quando querem acontecer"

(PENZANI, 2018, p. 25), o que possibilita ao leitor transfigurar a relação estreitada entre as personagens do livro para qualquer outro vínculo humano, parental ou não.

A localização de Cícero no plano estético desemboca uma série de reflexões existenciais que ampliam o olhar sobre o cotidiano mais elementar e a sucessão de acontecimentos da vida humana:

> [...] eu estou sempre curioso de ver a vida que acontece fora de mim. Fico seriamente desconfiado de que alguma coisa foge quando fecho os olhos à noite. Você já sentiu isso? uma sensação de que a vida acontece rápido demais e que, por mais que a gente aperte o passo, não consegue nunca acompanhar? [...]
> "Olhei em volta e tive um pensamento assustador: todos que estavam lá pareciam ser a mesma pessoa [...] Como os adultos se parecem quando estão tristes! Todos eles moviam as pernas como se pesassem duzentos mil quilos [...]" (PENZANI, 2018, p. 37)

Através da ótica da criança, a personagem Cícero vai contando a sucessão de acontecimentos que começaram a ser narrados em "Ali", momento do rito de despedida de Maria, quando é chamado para vê-la:

> Só sei que me pediram para ir lá. O 'lá', nesse caso, era uma caixa grande, de uma madeira dessas que quando a gente bate, ouve um som bem duro. Eu fui. A Maria ficou ali, deitada. Não estava me olhando. Na verdade, ela não olhava para ninguém - Mas todo mundo olhava pra ela (PENZANI, 2018, p. 37).

Cícero consegue captar todos os movimentos e perceber os sussurros dos adultos em torno de seu comportamento naquele instante em que Dona Maria é velada. Esse aspecto derruba a ideia de que a criança é supostamente imatura para entender a morte ou que as crianças devem ser "poupadas" de maiores explicações. Em *A coisa brutamontes*, a personagem Cícero constrói-se a partir da fundamental característica da curiosidade, e isso não é diferente no momento do rito de velório: ele escuta o que está sendo dito, toca disfarçadamente no corpo de Dona Maria, observa as expressões faciais dos adultos, que esboçam o pesado ar de tristeza, além de revelar as inquietações internas de um menino de 11 anos, como em "Todos, sem tirar nem pôr, se olhavam com os mesmos olhos embaralhados, como se dissessem: 'Está na hora.' 'Mas hora de quê?' - Eu pensava. Meu olhar também estava embaralhado" (PENZANI, 2018, p. 39). Acerca deste aspecto delineado na narrativa, Kovács (1995, p. 5) sustenta que:

> A morte se faz acompanhar de uma tentativa de explicação e, por outro lado, fortes emoções assolam quando de seu acontecimento. A dor acompanha as mortes e o processo de luto se faz necessário; a criança também processa as suas perdas, chora, se desespera e depois se conforma como o adulto. Certamente não expressará a sua dor, se não souber que aconteceu

> uma morte, entretanto a criança percebe que algo aconteceu pois todos estão agindo de uma forma diferente.

Assim, a criança vai, ao longo do desenvolvimento, descortinando a fatalidade da morte, isto é, a sua irreversibilidade. Mesmo que lide com sentimentos como a culpa (Kovács, 1995) devido a sentimentos de exacerbação vivenciados durante o processo de luto, por exemplo. Essa vertente parece ser a abordada pelo personagem protagonista em *A coisa brutamontes*; Cícero se culpa por não saber da condição de saúde de Dona Maria e é invadido pela sensação de impotência.

Posteriormente, o livro encerra-se com o capítulo "Aqui" e somente então o leitor descobre que desde a abertura da história houve um lapso de vinte anos e toda a narrativa constrói-se a partir de rememorações da infância. A relação com o Rinoceronte ainda é misteriosa e menos próxima; as descobertas, mesmo após crescido, ainda são pairadas por dúvidas e incertezas, não havendo um encerramento delimitado das reflexões elaboradas pela personagem e nem mesmo, há um destino final para o incômodo representado pelo Rinoceronte.

A obra traz um enredo que carrega um leque diversificado de assuntos: o amor, a amizade, a descoberta, a frustração, a perda, o luto. Composta por o capítulos, o livro de Renata Penzani descortina em cada um deles, por meio do artifício da narrativa literária não linear, um episódio central da vida de Cícero a partir de uma mescla de enunciações intimistas da vida do menino e da composição de pessoas seu círculo social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia a necessidade de sensibilizar o público leitor através da linguagem verbal permeada por recursos imagéticos e da leitura semiótica das ilustrações que geram canalização para a angústia decorrente da morte, o que aponta para a possível construção de ferramentas lúdicas e cognitivas capazes de auxiliar na elaboração simbólica da experiência decorrente da morte de um ente querido. Esse movimento de dar vazão à dor do luto dentro da narrativa analisada, portanto, não assume um caráter apenas metafórico, mas também resguarda o mistério ontológico da finitude humana, proporcionando um olhar poético para as perdas, as limitações, as transmutações e as vicissitudes da vida.

A não linearidade narrativa é um dos principais artifícios adotados para a não obviedade do processo de construção de luto. Outrossim, a ausência da voz do Rinoceronte traduz-se pela intencionalidade de tornar o texto menos fabular, já que o tema fraturante em questão é exposto de modo mais cru e diretivo. Neste sentido, o Rinoceronte entra em cena para expressar simbolicamente a angústia da perda de Dona Maria e desvela uma possibilidade de "escalada" para enxergar tal angústia para além do contexto mais óbvio

Com muita sensibilidade, a história de Cícero se desenvolve através do fio condutor da perda de sua querida vizinha e tendo que lidar, às avessas, com a elaboração do luto sob

a ótica de uma criança que se vê desobrigada a traduzir literalmente seus sentimentos até mesmo sobre o luto "Demorei a perceber que o silêncio era palavras, e vice-versa" (PENZANI, p. 35) e sobre o ideário coletivo acerca da perda que se corporifica através da figura do Rinoceronte "O rinoceronte estava vivo, de olhos mais arregalados do que nunca, olhando pra mim. Mas agora já não era só eu que conseguia enxergar" (PENZANI, p. 35).

Falar da morte envolve sensibilização e suscita muitos questionamentos que não têm uma resposta, mesmo atravessando a experiência do ser humano de forma inevitável. A morte é, antes de tudo, uma ruptura, uma descontinuidade e, portanto, não há atalhos que possam simplificá-la, já que o medo da morte também faz parte do processo de luto e por este motivo a obra analisada carrega grande potencial para exploração com as crianças do tema da morte e os processos de perda como processos inerentes da vida.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillipe. **História da morte no ocidente**: Da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CANDIDO, Antonio. Personagem do romance. *In* **A personagem de ficção**. CANDIDO, Antonio. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COLOMER, Teresa. **Introdução** à **literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

LIMA, Vanessa Rodrigues. **Morte na família**: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança. Dissertação de Mestrado São Paulo, 2007 Universidade de São Paulo

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte**: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. Aparecida: Editora Idéias e Letras, 2011.

PENZANI, Renata. **A coisa brutamontes**. Ilustrações de Renato Alarcão. Recife: Cepe, 2018.

O ITINERÁRIO DA EXPLORAÇÃO E VIOLÊNCIA SEXUAL SOFRIDA POR SABRINA NA OBRA *SAPATO DE SALTO*

Lícia Carina Santos Torres
Grupo de Pesquisa de Literaturas de Língua Portuguesa - Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Raquel Aparecida Dal Cortivo
Grupo de Pesquisa de Literaturas de Língua Portuguesa - Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho resultou de uma pesquisa desenvolvida para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras, na Universidade Federal de Rondônia. Neste recorte, propomos um estudo do itinerário da exploração e violência sexual, transfigurada e vivenciada pela personagem Sabrina, na obra literária **Sapato de Salto,** de Lygia Bojunga. Portanto, examinamos como o livro transforma literariamente o tema da violência contra a mulher, levando em consideração que várias mulheres da família de Sabrina são vítimas da violência. Partimos da hipótese que a narrativa evidencia certa "transmissibilidade" da violência na vida da mulher. Além disso, partimos do pressuposto que a **dominação masculina** (BOURDIEU, 2002), reforçada pela base patriarcal da sociedade desnudada pelo romance, é uma das origens dessa violência que está concentrada no cotidiano de famílias de diferentes classes sociais e padrões culturais, de modo que as diversas formas de violência sofridas pelas personagens figuram como as múltiplas faces do exercício do poder baseado no gênero e tem uma mesma origem: a estrutura patriarcal.

A violência contra a mulher é uma das formas mais contundentes de manifestação do patriarcado, pois atua na manutenção das desigualdades sociais de gênero pela força. Devido ao alcance e penetração desse tema na sociedade, é de se esperar que ele adentre também as representações artísticas, dentre as quais a literatura em geral e a literatura juvenil.

A obra **Sapato de Salto** de Lygia Bojunga é um exemplo de como a violência é abordada na literatura juvenil. Desse modo, torna-se um objeto de interesse para os estudos literários, principalmente porque coloca em discussão as várias formas de violência que atravessam a sociedade e expõe como essas formas de violência se perpetuam entre as famílias, tornando-se algo comum e quase geracional entre as mulheres, uma vez que várias mulheres de uma mesma família, com frequência, veem repetidas em sua vida as histórias de violência sofrida por suas mães e avós.

Objetivamos com nossa leitura analisar os elementos da narrativa para evidenciar os processos de violência contra a mulher na obra **Sapato de Salto** (2006), de Lygia Bojunga, em específico a personagem Sabrina e colocar a literatura de autoria feminina em diálogo com literatura infantojuvenil.

Para tal propósito, é necessário delimitar um campo teórico-crítico que além de iluminar o texto literário em seus meandros de significação e nos ajudar a compreendê-lo melhor, possibilita a produção de um conhecimento, para além (ou que está aquém) do texto literário. Conforme destaca Fábio A. Durão (2015, p. 378):

> [...] é mesmo possível dizer que cada uma das vertentes atuais da teoria [...], projeta um modelo de conhecimento específico a ser obtido a partir de textos ficcionais. [Por exemplo], o feminismo identifica tanto um veículo de cristalização de posições de gênero, quanto sua possível subversão; [...]

Contudo, o autor assevera que essa produção de conhecimento não basta, devemos produzir também um conhecimento a respeito do próprio objeto estudado. Desse modo, recuperamos a materialidade do texto literário em seus elementos constitutivos, ou seja, a maneira como o texto diz o que diz. Nesse ponto, nossa metodologia para a pesquisa acerca da violência transfigurada no livro **Sapato de Salto**, buscará identificar como são construídas as personagens Sabrina, Inês e Gracinha para formar o que denominamos de itinerário da violência na obra que ultrapassa a si mesmo para denunciar formas de poder baseadas no gênero, perpetrando a exploração e violência sexual e psicológica no ambiente familiar de Sabrina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da crítica feminista é extensa e consequência dos movimentos feministas que datam do século XIX. De acordo com Alves e Pitanguy:

> O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades "femininas" ou "masculinas" sejam atributos do ser humano em sua globalidade. (Alves, Pitanguy, 2007, p.9)

O mesmo pressuposto vale no que se refere à literatura. Assim, a partir das primeiras conquistas as mulheres perceberam que as obras literárias reproduziam o modelo social vigente, ou seja, o patriarcado. Começaram a propor leituras que revelavam essa reprodução de imagens de opressão ou que não correspondiam aos desejos das mulheres. Também perceberam que a literatura canônica tinha poucos (ou nenhum) nome de mulheres autoras. Então, surgiu um ramo da crítica feminista, a crítica de autoria feminina

(ou ginocrítica, termo proposto por Elaine Showalter) que investigava a tradição da literatura produzida por mulheres (Zolin, 2009).

A mulher em sua história social foi por muito tempo associada de maneira quase simbiótica com a criança, sendo, portanto, considerada igualmente infantilizada, vide a necessária tutela do pai, do marido ou de um homem designado para tomar decisões públicas ou jurídicas. A partir do século XIX, dada a proximidade com a criança em seus processos educacionais, à mulher foi permitida a participação na escrita de obras voltadas para o público infantil. Um dos espaços aparentemente naturalizado para a produção literária da mulher foi a literatura infantil e juvenil, pois estava atrelado à ideia da educação da criança, tarefa atribuída majoritariamente à mãe. Conforme destacam Queiroz e Buzan:

> A literatura infantil foi uma das portas que se abriu para a autoria feminina, por ser destinada às crianças. Havia maior aceitação, por parte da sociedade patriarcal, dessa escrita por entenderem ser um campo educativo, ato que competia às mulheres o cuidado com as crianças. (Queiroz; Buzan, 2019, p. 159)

Por esta razão, por muito tempo, a literatura infantil e juvenil foi considerada um gênero menor. Entretanto, a partir do século XX, com a transformação do estatuto social da criança, a literatura para este público passa a ser considerada, antes de tudo "literatura", ou seja, uma linguagem elaborada que, embora preocupe-se com a formação de seus leitores, não está voltada exclusivamente para isto, pelo contrário, o faz na medida em que diverte e aborda temas densos. Dito de outra forma, a literatura infantil humaniza em sentido profundo, nos termos de Antonio Candido (1972).

No século XX, a obra de Lygia Bojunga inscreve-se como voz-mulher nesse espaço, apresentando questionamentos sobre o estar no mundo feminino, considerando as limitações e violências impostas pela sociedade, mas também apontando para as possibilidades de resistência e sobrevivência num cenário melhor. Podemos observar isso, por exemplo, no conhecido e premiado **A bolsa amarela** (1976) e no livro ao qual dedicamos a atenção na análise que passamos a apresentar: **Sapato de salto** (2006).

AS PERSONAGENS FEMININAS E A TRAJETÓRIA DA VIOLÊNCIA

O romance evidencia como as relações de gênero atuam para introdução e perpetuação da violência, com base nas violências retratadas na narrativa, suas graves características e os traumas causados, optamos por examinar a trajetória de violências na família, que se prolongam na personagem Sabrina e o percurso no qual ela está incluída, considerando seu histórico e aspectos familiares.

A personagem pode ser compreendida de diferentes maneiras num romance, podemos associá-la à pessoa humana, ou seja, aos entes que existem no mundo fora da narrativa e podemos ainda compreendê-la como elemento que se integra à narra-

tiva como estruturante, como signo linguístico que atua para a construção da significação geral do texto.

Ambas as abordagens são pertinentes para nossa leitura da obra **Sapato de Salto**, passaremos a examinar as duas possibilidades a seguir, analisando a trajetória de Sabrina, procuramos identificar as violências às quais ela foi submetida durante a narrativa e como essa rota de violência foi traçada, desde os acontecimentos com sua vó Gracinha, sua mãe Maristela e sua tia Inês, até chegar à criança Sabrina, buscando associá-la as antecedentes, considerando o gênero e o contexto social no qual a personagem está inserida.

Os ciclos de violências são apresentados na narrativa como um legado que é deixado para cada uma dessas mulheres, iniciado na obra pela avó Gracinha, que é abandonada pelo marido com suas filhas ainda crianças. O marido de Gracinha dispõe da vida das três, sem se questionar como elas ficariam depois do abandono, sem medir os impactos traumáticos, emocionais e financeiros em suas vidas, seguindo o sonho de ver o mar: "Quem encontrou com ele na estrada, já bem longe da cidade, contou que perguntou pra onde ele ia, e ele respondeu: vou pro mar" (Bojunga, 2011, p.111).

Gracinha recebe a notícia do abandono e recorda-se de todas as vezes que o marido se perdia no ar, lembrando do mar, encontra alternativas para a sobrevivência dela e das filhas:

> E como sempre pagaram muito pouco pra dona Gracinha, e como agora não tinha o salário do pai, a vida ainda ficou mais difícil. A dona Gracinha começou a trabalhar na horta em troca de levar umas "sobras" pra casa e, mesmo assim, continuava levando e buscando as meninas na escola. (Bojunga, 2011, p.113)

E assim foram seguindo a vida, com a esperança de algum dia o marido voltar e os quatro seguirem a vida, felizes e unidas, até as crianças crescerem e Maristela entrar na adolescência. O sonho de Gracinha era que a filha se tornasse professora, ela se esforçava para que Maristela e Inês pudessem ter um futuro promissor, não contava que as duas filhas iriam sofrer diversas violências.

Observamos que o homem, pai de Maristela e Inês, não apenas quebrou seu vínculo matrimonial, como desapareceu, abandonando as filhas. A situação de desamparo parece se repetir com a mãe da personagem Sabrina. Maristela, aos 14 anos, conhece um homem casado, apaixona-se e engravida, certo dia Gracinha questiona a filha " É impressão minha ou tu tá prenha?" (Bojunga, 2011, p.118) Gracinha ficou desesperada ao descobrir que sua filha, tão dedicada, doce e tímida estaria grávida de um namorado que ela jamais tinha visto, e que era casado. O desespero foi tomando de conta das duas, até que Maristela resolve ir embora para não causar vergonha à mãe, levando consigo o fruto de sua paixão por um homem mais velho e casado, que não assumiria o filho que ela esperava, Sabrina: "O Zeca me abandonou. E só me deu uma mixaria que logo acabou. Com essa barriga não arranjo emprego. Tentei de babá, faxineira, tudo. Mas não deu." (Bojunga, 2011, p.107).

Mãe e filha sofrem o abandono, no sentido de que recai exclusivamente sobre elas a responsabilidade pela família, ao passo que os homens simplesmente renunciam ao poder familiar, ignorando a existência das filhas, no caso de Gracinha, e da gravidez, no caso de Maristela.

Maristela dá a filha, Sabrina, para a adoção e se suicida, uma vez que se considera uma vergonha para a mãe que repete o discurso social vigente da vergonha que ronda as famílias cujas filhas engravidam sem se casar.

Podemos observar que, nesse momento da narrativa, a trajetória de violência já está instaurada na família, se prolongando até que chegue em Sabrina, as personagens sofrem diferentes violências na obra, resultando na exploração sexual de Maristela, Inês e Sabrina ao longo da obra. Ações que se perpetuam, assim como o patriarcado e o pensamento que faz o homem sentir que tem poder sobre a mulher, usufruindo de sua presença conforme lhe seja conveniente, independente desta mulher ser criança, jovem ou adulta.

Após os acontecimentos com Maristela, a filha mais nova de dona Gracinha, Inês, coloca-se no mesmo caminho percorrido pela irmã. Gracinha percebe diversas mudanças com sua filha mais nova: Inesinha, chegava tarde em casa, sempre calçada em um sapato de salto, bem alto, saíndo para lugares diferentes, Inês chega a comentar sobre o mar com Gracinha, e a mãe logo se desespera, associando o sumiço do marido ao que está acontecendo com sua filha, o medo de que ela vá embora, assim como o pai a amedronta.

Com isso, podemos perceber o trauma que foi deixado com o abandono do marido, a violência psicológica é causada pela irresponsabilidade do homem que abandona a mulher sem lhe dar quaisquer satisfações ou dividir com ela a responsabilidade pela subsistência das filhas. Nesse sentido, percebemos a assimetria das responsabilidades no casal, uma vez que parece ter sido naturalizado o fato de que o homem pode perseguir os anseios pessoais às custas do desamparo ao qual relega a família.

Inês vai mudando cada vez mais, até chegar a ir embora, abandonando Gracinha depois de agredi-la fisicamente. Vive um tempo longe da mãe, no Rio de Janeiro e, depois da morte da irmã, volta a cuidar da mãe já idosa e da sobrinha. Um tempo após Inês levar Sabrina para morar com ela e Gracinha, um homem do seu passado, identificado no romance apenas como ”assassino”, aparece e faz a exigência para que Inês volte com ele para o Rio de Janeiro, para trabalhar como prostituta. Quando o homem chega na casa amarela, Sabrina fica curiosa para saber quem é o desconhecido: “Você é quem, hein? – Um amigo querido dela” (BOJUNGA, 2011, p. 130). A resposta é irônica, pois Inês havia fugido da exploração e da violência que sofria com esse homem. Inês chega e se surpreende com o assassino, ao se deparar com o passado e as lembranças que o homem lhe trouxe:

> – Precisava ser muito burro pra não sacar; mais burro ainda pra não ver logo na primeira trepada que se você era boa de dança ainda melhor era de cama. - Olhou pro quarto da tia Inês e fez um gesto de cabeça.
> – Por falar nisso: foi só entrar pra ir vendo o tamanho da cama e do espelho.

– Porta do quarto aberta, porta da rua aberta, freguês delegado…
(Bojunga, 2011, p.135)

O fragmento acima expõe nitidamente como o homem enxerga Inês, para ele o corpo dela não passava de um objeto de consumo a ser vendido como mercadoria, atribuindo-lhe características de cunho sexual em todos os sentidos. O Assassino chega a verbalizar isso:

– Então vim te buscar. [...]
– Agora eu sei que zona 'cê' vai trabalhar pra descolar muito mais grana do que descolava no Rio. [...] estudando tia Inês de alto a baixo: – Tá em boa forma, hein? [...] – Que que te deu pra vir morar nesse buraco? Mas senta logo, porra! troço mais chato conversar com uma pessoa assim de pé.
Dessa vez ela resolveu responder:
– É pra ver se você levanta de uma vez. A porta está aberta. É só sair.
– Tá me mandando embora?
– Tô. [...]
– Pois fica sabendo que eu só saio daqui com você.
(Bojunga, 2011, p. 133-134)

O aspecto sexual que reveste o olhar do assassino evidente também na referência feita à forma física da mulher e, mais uma vez, ratifica a ideia de que na sociedade patriarcal a objetificação da mulher é uma forma de exercer o poder sobre ela. Assim, se ao se referir ao quarto e insinuar que a mulher se prostituía, o assassino inferioriza Inês, por outro lado, ao se referir ao corpo da mulher ele tenta recuperar o poder sobre o corpo dela e submetê-la à prostituição como forma de auferir lucro sobre o corpo dela. O elogio à boa forma, portanto, é a constatação de que a "mercadoria" que ele pretendia vender estava em bom estado.

A afirmação "Tá em boa forma, hein" coloca o corpo da mulher em evidência e sob o olhar masculino, ou seja, o corpo da mulher é apreendido pelo olhar o homem que se investe do lugar de sujeito. Conforme explicam Alves e Pitanguiy (2007, p. 52), "é o homem que se afirma através de sua identificação com seu sexo, e esta autoafirmação, que o transforma em sujeito, é feita sobre sua oposição acom o sexo feminino, transformado em objeto, e visto através do sujeito". Portanto, aí já se instaura uma violência que coisifica o corpo da mulher como objeto de consumo (Alves; Pitanguy, 2007). Entretanto, ao resistir, Inês sofrerá a violência física, pois ela rejeita o homem, a proposta de partir com ele e se submeter aos seus mandos, trabalhando para ele com prostituta. Isso resulta tanto no revide físico dela contra ele, quanto na violência que recai sobre ela.

Logo os dois começam as agressões físicas. "A tia Inês foi possuída pela raiva: bracejava, esperneava, dava pontapé no Assassino. Ele começou a retribuir os golpes" (Bojunga, 2011.p.140). Gracinha e Sabrina presenciam tudo, Sabrina com o objetivo de ajudar, busca no quintal a pedra de Gracinha, enquanto o homem bate em Inês:

> Com um safanão violento ele derruba a tia Inês no chão.
> – Tá pensando o quê? Que mulher é páreo é? — Preparou o pontapé, mas Sabrina se interpôs:
> – Não faz isso com ela! Não faz isso com ela!
> Novo safanão do Assassino e a Sabrina foi parar no outro lado da sala. Sabrina, só pensando em poupar a tia Inês dos pontapés, se enfiou de novo na briga …
> – Para com isso, para, para! ...e assim, feito um escudo, recebia os golpes destinados à tia Inês. (Bojunga,2011.p.141)

A violência verbal do antigo "companheiro" da tia resulta na violência física contra a vó Gracinha, contra Sabrina e, finalmente, no assassinato de Inês.Mesmo com a reação da menina e de Gracinha, que consegue bater com a pedra na cabeça dele as agressões continuam e culminam com um tiro: "Num gesto tão rápido, o Assassino agarrou a mão que segurava a arma, desviou ela pra tia Inês e, de dedo comandando o gatilho, disparou uma, duas, três vezes" (Bojunga, 2011.p.141, 142).

Antes do assassinato a menina presenciou a conversa tensa, as insinuações do homem, associa às informações sobre sua mãe e compreende o caminho pelo qual cada uma delas precisou percorrer para estar ali. Fica evidente para o leitor o caminho que as três mulheres mais jovens da família percorreram como uma forma de sobrevivência, num primeiro momento, mas também como um ato de autodeterminação no caso de Inês. Contudo, há ainda um aspecto de exploração dos corpos femininos, sobretudo quando a menina Sabrina recorre à prostituição para comprar alimentos, como outrora a mãe e a tia fizeram, prolonga-se na narrativa a exploração sexual.

Quando afirmamos que o patriarcado está na base das violências sofridas pelas personagens, o fazemos a partir da definição na qual o patriarcado é o poder exercido pelos homens sobre as mulheres, no qual opõe-se a liberdade e a submissão. Ou seja, os homens, como discute Saffioti (2015), garantem a si mesmos na sociedade um espaço para o exercício de sua liberdade enquanto submetem as mulheres. Assim, dentro da lógica patriarcal, na qual as mulheres são objetos para o exercício da liberdade masculina, há espaço para a exploração e violação de meninas e mulheres.

A protagonista do livro é a menina Sabrina que aparece na narrativa ao chegar à casa de Dona Matilde e Gonçalves, antes de fazer onze anos, tinha jeito e tamanho de criança, carregava um embrulho com suas roupas dentro, Dona Matilde chega a questionar se ela conseguiria cuidar da casa e de seus filhos: "- Ih, mas ela é muito pequena pra ser boa babá. Que idade você tem, menina? - disse Matilda. - Vou fazer onze. - disse Sabrina (Bojunga, 2011, p. 9).

As poucas características físicas parecem reforçar a fragilidade da menina e a escassez que a cerca. Além da idade, ficamos sabendo de sua constituição física e do tratamento que recebia da família. Percebemos no excerto abaixo que a menina não foi acolhida como uma filha do casal, mas foi "contratada" como empregada da casa e babá dos filhos do casal:

> E de dia, o dia todinho, a Sabrina tinha que distrair a Marilda e o Bentinho. E a roupa dos dois para lavar e passar. E a mamadeira para preparar. E a calça para trocar. E o mingau para misturar. E o telefone para atender (taí à toa, menina? quando o telefone toca, já sabe, atende logo.) E a toda hora uma comprinha pra fazer: (Bojunga, 2011, p.13)

Inicialmente as interações de Sabrina limitam-se à Matilde e às crianças. A mulher a vê como instrumento doméstico, alguém que pode ser explorada em troca de casa e comida, mas que em algum momento daria prejuízo. Ela cobrava Sabrina com as obrigações de casa, e à noite a fazia prestar atenção nas crianças, razão pela qual a porta do quarto da menina não podia ser fechada.

O marido de Matilde, Gonçalves, começa a se interessar por Sabrina para além da proteção ou dos cuidados com a criança. Ao contrário, a menina será transformada em objeto sexual do patrão que a pretexto de ensinar a menina a estudar, inicia um jogo, num primeiro momento aparentemente ingênuo, que acaba no abuso:

> – Lá no orfanato a gente estudava um pouco: o senhor quer continuar me ensinando?
> Ele alisou o cabelo dela:
> – Você vai ser uma mulher muito bonita, não precisa estudar.
> Ah, eu não quero ficar burra. – E lançou mão de um argumento mágico:
> – A gente estuda baixinho.
> Seu Gonçalves ficou quieto. Ela insistiu. Ele acabou concordando.
> – Tá bem, eu ensino. Mas não vou ensinar em segredo, não. A gente guarda o segredo pra outra coisa, tá? (Bojunga, 2011,p.18)

A fala do homem revela que ele enxerga a menina como mulher, além disso, mostra como a mulher bonita é vista como um objeto sexual, já que a beleza seria garantia de um futuro, "mulher bonita não precisa estudar". Reproduz nessa fala o aforismo machista que circula ainda hoje na sociedade, explicitando a visão androcêntrica de que o sucesso da mulher depende de sua beleza e, por extensão, de sua disposição sexual para servir aos interesses masculinos.

> [...] o ato sexual em si é concebido pelos homens como uma forma de dominação, de apropriação, de "posse". Daí a distância entre as expectativas prováveis dos homens e das mulheres em matéria de sexualidade. (Bourdieu, 2017, p. 36- 37)

Gonçalves dá início às aulas, observando atentamente cada detalhe de Sabrina, ele examinava cabelo, braço, pescoço. Tudo isso enquanto Sabrina desempenhava seus diversos papéis domésticos dentro de casa, durante uma das aulas, Sabrina demonstrava seus sentimentos em relação às cores, definindo as características para cada pessoa, imaginando assim, tudo colorido. As aulas ficavam cada vez mais encantadoras, até o momento que Gonçalves entra uma noite no quarto de Sabrina.

> O bigode foi varrendo cada vez mais forte os cantinhos da Sabrina. Ela sufocava: o nervosismo era tão grande que cada vez ria mais. Ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha. De dentro da risada saiu uma súplica: Que que há, seu Gonçalves? não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. - Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama: - Vem cá com o teu papaizinho. - Não faz isso! Por favor! Não faz isso! - Tremia, suava. - Não faz isso! Fez.(Bojunga, 2011, p.22)

Assim, acontece o primeiro abuso sexual sofrido por Sabrina, na casa de Gonçalves e Matilde. Em seguida, Goncalves dá sequência aos abusos sexuais. A menina passa por uma transformação dolorosa que na narrativa é descrita como "uma sombra nos dias dela" (BOJUNGA, 2010, p. 23) e como um esquecimento de si, pois abandona gradativamente as atitudes infantis: "Foi esquecendo de prestar atenção nos estudos. Foi esquecendo de pensar que cor era isso e aquilo, nunca mais desenhou" (BOJUNGA, 2011, p. 23).

Durante a narrativa as decisões da menina são baseadas nas experiências que obteve na casa de Matilde e Gonçalves, não só pela violência sexual, mas também pela violência doméstica à qual ela era submetida para ter casa e comida. Assim, Sabrina a partir da exploração sexual sofrida em silêncio em troca de presentes dados por Gonçalves, passa a ver seu corpo como um objeto de troca, que na circunstância de necessidade será "utilizado" como meio de obter sustento durante a narrativa.

Sabrina, ao passar por um momento de extrema dificuldade, após a morte da tia Inês, vê-se responsável pela avó, Gracinha, e recorre à prostituição como forma de sustento. A menina calçou o sapato de salto da tia e, além de dançar, acrescentou à dança outra atividade, a prostituição:

> O homem se decidiu pelas moitas onde o capim estava mais alto; fez um gesto de cabeça para Sabrina e foi abrindo caminha com os braços para enveredar por ali, E, no breve momento em que a Sabrina atravessou a picada estreita para seguir o homem matagal adentro, o olho de Andrea Doria viu o pé calçado num sapato abotinado de salto bem alto, tal e qual o sapato que a Inês usava pra dançar. (BOJUNGA,2011,p.163)

Assim como a tia, Sabrina utilizou os mesmos artifícios para parecer mais alta e mais atraente, os sapatos de salto que Inês usava. O sapato de salto é uma recorrência na obra toda e pode estar associado ao despertar da sexualidade. "Alguns intérpretes fizeram deste símbolo de identificação um símbolo sexual, ou, pelo menos, do desejo sexual despertado pelo pé" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 803).

O sapato simboliza a sedução, reforçando a ideia de feminilidade, ser mulher "grande" capaz de sustentar a família, motivando Sabrina a continuar: "- Agora eu vou mesmo. Com qualquer um que pague. Agora eu sou puta" (BOJUNGA,2011, p. 171). A própria menina explica suas razões:

> – E tem mais, não quero mais ouvir falar da minha vó do jeito que falam. Ela é a minha família e agora eu vou ter dinheiro para comprar o que ela precisa.[...] – "Tenho que ir lá no super, a vó Gracinha tá querendo leite, batata e pão" (BOJUNGA, 2011, p. 174).

Deixando de lado mais uma vez o seu lado criança para crescer precocemente, se autointitula "puta". Entretanto, não passa de uma menina, sozinha:

> – E agora não tem mais? [...] - Não tem mais, não tem mais, não tem mais tia Inês. - E um soluço escapou.
> – Não, eu quis dizer comida. E do mesmo jeito, ela fez que não, que não. Ficaram um tempo sem falar. Ela se curvou e enxugou a cara na beirada da sainha. E fungou fundo (BOJUNGA, 2011, p. 172-173).

A escolha da palavra "sainha" para se referir à roupa da menina torna ainda mais violento o ato sexual, pois reforça a pouca idade da menina, Sabrina é vítima sexual, por ser uma mulher é vista como objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa era aprofundar as questões sobre violência contra a mulher, e saber como literariamente a violência está inserida na narrativa **Sapato de Salto**. Observamos que a violência permeia a narrativa pois a violência contra a mulher aparece quase como se fosse algo transmitido entre as gerações de mulheres de uma mesma família, levando em consideração a trajetória de violência que foi instaurada na família de Gracinha, e levada adiante até sua neta, Sabrina.

Os atos de crueldade ocorrem com frequência, nos ambientes domésticos e não se limitam a uma classe social. O feminismo, enquanto movimento social, denunciou a submissão da mulher e a dominação masculina, que muitas vezes busca justificativas para a violência, culpabilizando a vítima.

Ao compreendermos que os papéis de gênero são pré-estabelecidos e naturalizados na sociedade patriarcal, pudemos evidenciar como ocorrem os processos de dominação sofridos pela personagem principal, Sabrina, que está imersa em uma atmosfera geracional que perpetua a violência. E, mais do que isso, evidencia que há uma estrutura que sistematicamente delimita e hierarquiza as atuações das mulheres na sociedade. Consequentemente, demonstramos como a história das personagens constituem, ao nosso ver, os principais elementos da obra que denunciam uma densidade de violência por meio da encenação de situações ocorridas em todo o enredo.

Buscando identificar cada aspecto a partir de um estudo mais aprofundado sobre violência contra a mulher e suas origens na sociedade, nossa análise demonstrou que a violência, assim como os legados familiares, são passados adiante, perpetuando a domina-

ção. Seguindo uma sociedade patriarcal, na qual a imagem da mulher é posta em um lugar de desigualdade em relação aos homens, destacamos a contraposição de gênero entre homens e mulheres que necessita ser analisada pela sociedade atual, ainda que por meio de uma narrativa fictícia, com intuito de modificar certos conceitos e preconceitos, para que possamos ter uma comunidade mais igualitária para ambos os gêneros.

Quanto aos personagens adolescentes, Andrea Doria e Sabrina, em particular neste estudo no que se refere à Sabrina, a narrativa evidencia como também eles são afetados pelas questões de gênero e pela violência que as atravessa. Assim, a literatura infantil e juvenil, como é o caso, também aborda tais questões em sua densidade, sem impor uma solução fácil ou mascarar os problemas aos quais as personagens no romance, tais quais as pessoas na sociedade, estão sujeitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Bruna Moreira. PITANGUY, Jacqueline. **O que** é **Feminismo.**8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 44)

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**, Rio de Janeir:, Bertrand Brasil, 2002. BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2011. CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera Costa Silva et al.

14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Reflexões sobre metodologia de pesquisa nos estudos literários** (UNICAMP) 2015.

QUEIROZ, Fernanda Roberta Rodrigues; BUZAN, Thales Nascimento. Os caminhos da literatura infantil escrita por mulheres. **Ipotesi**, Juiz de Fora, V. 23, N. 2, p. 159-169, Jul./Dez. 2019

SAFIOTTI, Helieth. **Patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu-Abramo, 2015.

ZOLIN, Lúcia Ozana. Crítica feminista. BONICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (Orgs). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e amp. Maringá: EDUEM, 2009.

O MITIGAR DO LUTO EM *O HOMEM QUE LIA AS PESSOAS*, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

Ana Karynne Belchior Carneiro
UESPI, CAPES Érica Sousa Torres, UESPI, FAPEPI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil brasileira, principalmente a produção contemporânea, se articula em renovações e apresentações de narrativas que transgridem, transformam e tocam na sensibilidade de seus leitores, sejam eles crianças ou adultos. Assim sendo, como nas palavras do crítico literário francês Vincent Jouve (2002, p. 117): "ler, de certa forma, é reencontrar as crenças e, portanto, as sensações da infância. A leitura, que outrora ofereceu para nosso imaginário um universo sem fim, ressuscita esse passado cada vez que, nostálgicos, lemos uma história".

Esta pesquisa se debruça sobre a leitura crítica de *O homem que lia as pessoas* (2015), livro juvenil do escritor brasileiro João Anzanello Carrascoza, a fim de observar como o registro escrito auxilia na reelaboração de uma memória afetiva capaz de amenizar o luto de uma criança. A narrativa em questão é uma obra ficcional direcionada ao público no limiar da infância para a adolescência, portanto, as temáticas e a estrutura da narrativa são propícias para uma investigação memorialística em relação às temáticas fraturantes, também chamadas de temas polêmicos, sensíveis ou difíceis da literatura infantil e juvenil.

A memória afetiva, que constrói o *corpus* deste trabalho, revela um tipo de memória particular, cujas experiências estão centradas em aspectos pessoais sob a perspectiva de um sujeito. Nessa perspectiva memorialística, é comum o emprego dos termos "recordar" e "lembrar" como sinônimos, mas embora façam parte do mesmo campo semântico, eles possuem significados distintos, pois de acordo com as reflexões de Ricoeur (2007), a recordação se configura como um processo de busca associado à emoção, representando aquilo que atinge o espírito a partir da afetação, já a lembrança refere-se a um dado superficial e objetivo, que vem à mente de maneira mais fácil.

Assim, a recordação se manifesta na subjetividade afastando-se de lembranças que simplesmente surgem sobre um fato qualquer, em que não há envolvimento emocional da pessoa: só recordamos quando lembramos de algo que nos afeta e nem todas as lembranças partem dessa motivação. Atrelado a esse conceito, o presente artigo tem como principal objetivo investigar a forma como o personagem-criança da obra de Carrascoza

lida com a perda de seu pai por meio de uma escrita nostálgica, e como a memória se manifesta através de metáforas durante o mitigar do luto.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cuja estrutura está organizada em duas partes centrais. O primeiro tópico introduz breves reflexões em torno da escrita enquanto metáfora da recordação, a partir do estudo de Assmann (2011) e também apresenta algumas considerações sobre a inclusão da morte na literatura infantil apoiando-se em Reyes (2021) e Colomer (2017), principalmente. Em seguida, realizamos a análise da obra de Carrascoza, mobilizando conceitos de memória com base em Bergson (1999), Bosi (2003), dentre outros, para discutir acerca das recordações do garoto diante da ausência de um ente querido.

A MORTE COMO TEMA FRATURANTE NA LITERATURA INFANTIL

Ao longo do desenvolvimento da humanidade como uma sociedade racional e científica, observamos a construção da memória de um povo a partir da necessidade de transmitir suas experiências através de ideias imagéticas, como as pinturas rupestres encontradas em paredes de cavernas, a escrita ancestral em papiros religiosos e recente tarefa de digitalização em computadores. A escrita se apresenta como uma das principais metáforas da recordação, o primeiro ponto de partida para dizer o indizível e se conectar com o passado.

A escrita como ativador da memória tem a capacidade de romper fronteiras geográficas e culturais. O estudo dessa técnica pode ser realizado de variadas formas, em diversas culturas e em momentos distintos da história. No entanto, existem algumas problematizações na escrita como metáfora da recordação, principalmente no quesito da sua coesão com os estados de ausência e permanência tão característicos da evocação da memória. Com relação a isso, compreende-se que a eternidade da escrita também se baseia na "fama", denominação de Aleida Assmann (2011) para o documento de elegia a um morto, que pode perdurar na tradição cultural de um povo ou se perder ao longo da história.

A partir disso, podemos compreender que não é possível recordar algo que está presente. Para haver essa relação da escrita com a memória, a metáfora utilizada se faz necessária para revisitar um objeto por meio do sentimento, da afetação. Desse modo, a escrita se configura não apenas como uma perpetuadora de momentos, mas também como uma força de desgaste, uma vez que as lembranças materializadas no papel arriscam se perderem no tempo a partir do momento que dependem de uma reelaboração da recordação para a sua transfixação nos métodos narrativos.

Nesse sentido, a elaboração do luto durante a infância se diferencia da feita na fase adulta, uma vez que as crianças têm percepções de mundo diferentes, de forma que os costumes culturais que envolvem o luto são recepcionados de acordo com a tradição de seu círculo social mais próximo e ressoa durante toda a vida. Ao longo de várias décadas,

Christina Sekaer (1987) empreendeu um longo debate acerca da capacidade das crianças de vivenciarem o luto. Para a autora a delineação do "enlutamento infantil" se baseia, sobretudo, nos aspectos cognitivos.

> Uma criança reage à morte dentro de sua própria experiência da realidade; embora isso seja óbvio, ainda são usados termos como "tempo", "morte", "realidade", "porque" e outros sem esclarecer o seu significado conforme percebido pela criança. A declaração de uma criança, "a mãe não vai voltar", é muitas vezes tomada como evidência de compreensão da finalidade da morte. No entanto, como adverte Piaget, o que parece ser uma explicação lógica pode ser apenas um esboço; além disso, crianças em estágios de pensamento pré-lógico (mesmo com 4 anos ou mais) compreendem o mundo de um ponto de vista de animismo e participação. Por exemplo, os adultos costumam dizer às crianças que os mortos estão "no céu", mas sua noção de "céu" provavelmente não corresponde à dos adultos (Sekaer, 1987, p. 203, tradução nossa).[1]

A psicologia define a capacidade criativa dos humanos, como a fantasia, quando nosso cérebro cria combinações entre o que são eventos reais e o que são eventos que fogem das configurações da lógica e da racionalidade. A imaginação está presente em nosso cotidiano por meio da vida cultural, desse modo para as crianças o mundo pode ser explicado a partir de uma visão fantástica, já que desde muito pequenas elas estão cercadas por mensagens e produções artísticas que se utilizam da fantasia como ponto de partida para a exploração social.

A reação da criança à morte também tem uma temporalização diferente dos adultos. Os impactos da perda de um dos pais, por exemplo, podem ser sentidos anos depois de sua morte, que pode ser explicado a partir de uma recepção patológica, quando a criança reage inicialmente à morte de um dos pais da mesma forma como ela reagiria a uma separação — na qual a busca imediata por um substituto amenizaria o impacto traumático da perda de seu objeto de desejo. As crianças podem ver como um substituto tanto em outros familiares quanto em seus brinquedos, principalmente bonecos de pelúcia. Sekaer (1987, p. 214, tradução nossa)[2] diz que "o companheiro imaginário ajuda a criança a descansar até que o desenvolvimento lhe permita um melhor controle de impulsos e medos", ou seja, esse substituto serve como um ponto de escape para ressignificar o luto.

---

1 Texto em inglês: A child reacts to death within his own experience of reality; though this is obvious, still terms like "time", "death", "reality", "because" and others are used without clarifying their meaning as perceived by the child. A child's statement, "mother is not coming back", is often taken as evidence of understanding death's finality. Yet, as Piaget warns, what appears to be logical explanation may be only a rough sketch; further, children in stages of prelogical thinking (even at 4 or older) comprehend the world from a viewpoint of animism and participation. For example, children are often told by adults that the dead are "in the sky" but their notion of "sky" is not likely to match the adults. (SEKAER, 1987, p. 203).

2 Texto em inglês: the imaginary companion helps the child have a respite until development allows him to achieve a better control of impulses and fears. (SEKAER, 1987, p. 214)

A representação da morte na literatura infantil mudou significativamente no decorrer do tempo, apresentando, assim, diferentes tratamentos dados pelos escritores. Antes de serem adaptados para fins pedagógicos, os contos maravilhosos apresentavam uma abordagem crua da morte, sem qualquer tipo de atenuação. É o caso de Chapeuzinho Vermelho, que na versão dos Irmãos Grimm a menina e a sua avó são engolidas pelo lobo, mas não são resgatadas pelo caçador. A cena é retratada de maneira direta e violenta.

Teresa Colomer (2017) aponta que a produção de narrativas psicológicas para crianças precisa ser mediada por meio de metáforas devido à necessidade de apaziguar o impacto da realidade. Assim, alguns recursos estilísticos foram utilizados ao longo dos anos, o principal deles é o uso da primeira pessoa como forma de causar empatia/representação no leitor e o simbólico presente na fantasia. No século XXI, as narrativas demonstram um cuidado maior com a forma como a morte é abordada, geralmente usando a fantasia ou as metáforas, como de o caso de O homem que lia as pessoas (2015), de Carrascoza e Nelson Cruz, e Roupa de brincar (2015), de Eliano Rocha e Elma Fonseca, em que ao luto é retratado através de recursos simbólicos associados às roupas de uma personagem, que deixam de ser coloridas e passam a ser pretas, ficando implícito o acontecimento que ocasionou essa mudança no seu comportamento.

Nesse sentido, conforme explica Yolanda Reyes (2021), devemos ter em mente que na infância, assim como nas demais fases da vida, podem ocorrer situações não tão agradáveis, que muitas vezes preferimos afastá-las ao máximo das crianças. Ainda de acordo com a autora (2021, p. 30), as crianças e os jovens da atualidade estão imersos em uma cultura do alvoroço "que os impede de refugiarem-se, em algum momento do dia, ou inclusive, de sua vida, nas profundezas de si mesmos". Nesse contexto, a literatura pode representar um espaço de acolhimento para o leitor refletir sobre temas difíceis de lidar no cotidiano.

Dentro da literatura infantil, especificamente falando das produções contemporâneas, encontramos a narrativa do luto realizada por meio da fantasia simbólica, com utilização de recursos do realismo maravilhoso, ou então, por um viés realista no qual a temática fraturante é exposta de maneira ponderada, sem a expectativa de chocar o leitor, em virtude do público-alvo ao qual se destina. Conversar sobre a morte pode não parecer ser um tabu em um ambiente adulto, mas quando se fala em explicar a perda para uma criança, a temática acaba se tornando um desafio. Uma das formas encontradas para criar esse diálogo com a criança foi por meio da leitura, especificamente na forma como a criança recepciona a obra literária e também na forma como o autor utiliza de recursos psicológicos para criar uma representação emocional.

Dessa maneira, a morte será tratada por um imaginário conhecido pela criança e não por meio de retrospectivas do passado. Em um artigo para a revista *Em Aberto*, especializada em estudos de psicologia, Lúcia Maria Barros e Fernando Azevedo (2019) debatem sobre a mediação e a recepção de temas difíceis na literatura infantil. Para os autores, a morte na produção contemporânea tende a ser apresentada sob uma perspectiva

de aceitação, em que as respostas dos leitores para essas obras são positivas. No entanto, a problemática surge justamente na recepção de leitores adultos, os resultados da pesquisa revelam que "o tema é de mais difícil abordagem para o adulto do que para a criança, que parece, à semelhança da narradora, encarar o fato com alguma naturalidade" (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 84).

No que diz respeito ao tema da morte na literatura infantil, é comum que os mediadores, frequentemente os pais das crianças leitoras, tenham algumas preocupações quanto a esse tipo de narrativa, que se apresenta como um primeiro encontro explícito que a criança tem com a temática da morte. Isso pode ocorrer tanto em representações familiares, quanto, como exemplificado no artigo de Barros e Azevedo (2019), em relação a animais de estimação. A apreensão dos pais sobre como a criança irá lidar com a narrativa muitas vezes resulta na literatura com temas fraturantes vista com cautela.

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE ESCREVER E RECORDAR EM *O HOMEM QUE LIA AS PESSOAS*

O homem que lia as pessoas (2015) de Carrascoza, é uma narrativa curta, com pouco mais de 90 páginas organizadas em capítulos representados pelas letras do alfabeto (forma estilística que estabelece uma relação com a temática abordada na narrativa e com o design da capa criado pelo ilustrador Nelson Cruz). A obra supracitada é uma tentativa de amenizar o luto por meio de registros escritos das recordações afetivas entre pai e filho. Nesse contexto, o protagonista busca na memória os momentos felizes que vivenciou junto ao pai. Por meio de metáforas, Carrascoza desenvolve sua escrita, alicerçada principalmente em relatos memorialísticos – a mais evidente metáfora utilizada na concepção da obra é explícita no próprio título. Em "o homem que lia as pessoas" destaca-se o verbo ler e os múltiplos sentidos que pode suscitar no leitor, considerando que não é comum aplica-lo a pessoas, já que não se trata de uma leitura literal, como a escrita, mas sim à percepção e à compreensão do outro, para valorizar o olhar empático sobre quem nos cerca, para assim "aprendermos" junto com o protagonista a ler as pessoas de modo sensível e sem julgamentos.

O primeiro capítulo, intitulado de "A", apresenta, sob a perspectiva de uma criança, diversos tipos de leitura que as pessoas ao seu redor fazem, como a mãe que lê vários livros e os deixa espalhados pela casa, ou, as mães de santo que leem a sorte nas conchas do mar. No entanto, o que é mais interessante é a forma que o pai lê as pessoas a partir da observação de seu comportamento. O protagonista não conseguia compreender essa habilidade do pai, para ele era como um superpoder. É a partir da curiosidade que ele começa a ficar muito mais próximo dele e nota as pequenas casualidades do "poder" de ler as pessoas. O personagem olha para o passado e escreve os acontecimentos que o auxiliam a entender a habilidade paterna. Nesse sentido, a seguinte passagem expressa muito bem o porquê de o livro ter sido escrito:

> Só agora, que cresci um pouco, comecei a entender essa habilidade do meu pai. E não é segredo, não. Estou aqui justamente para explicar. Até porque *contar a história do meu pai é um jeito que encontrei de estar com ele de novo*. E não há nada mais gostoso do que ficar junto de uma pessoa querida. (CARRASCOZA, 2015, p. 11, grifo nosso)

Ao final da obra, é revelado que o livro é escrito por João, o narrador da história, como uma forma de relembrar os momentos em que viveu com pai e lidar com a perda recente. Como é possível notar no trecho acima, o garoto deseja estar próximo do pai, mesmo que seja através da materialização das suas recordações. Assim, a escrita é a forma que o personagem encontra para "lembrar as coisas boas que tínhamos vividos juntos" (Carrascoza, 2015, p. 94) e de que "meu pai se foi e eu não posso aprender mais com ele [...] mas posso recordar nossa história e coloca-la no papel" (Carrascoza, 2015, p. 95).

Nesse sentido, escrever também traz uma nova percepção dos fatos recordados. Para Bergson (1999, p. 88), as experiências pessoais pretéritas seguem um tempo subjetivo, por meio do qual são evocadas recordações importantes para aquele ser que as evoca, porém "sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural". Ricoeur (2007) complementa que a recordação se configura como um processo de busca associado à emoção ao representar aquilo que atinge o espírito a partir da afetação.

Em certas passagens o narrador-personagem aponta detalhes que no momento não havia notado, mas que a partir do exercício da memória consegue criar um holofote para aspectos que estavam obscurecidos pela casualidade do momento. Por exemplo, no trecho "Acho que naquela hora ele estava me lendo, e eu nem desconfiava. Agora sei. Descobrimos muitas coisas escrevendo uma história" (CARRASCOZA, 2015, p. 19). E, em "Percebi que uma coisa tinha a ver com a outra, mas não entendi bem. Hoje acho que já entendo" (CARRASCOZA, 2015, p. 36). A relação com as palavras nasce nesse momento: ler as pessoas é como interpretar um texto, é como praticar o exercício da escola no mundo real. João estava aprendendo a ler e a escrever na escola, por isso ele não compreendeu na ocasião o que seu pai estava propondo.

Os próximos capítulos são recheados de situações em que o pai coloca o seu poder de ler as pessoas em ação. O primeiro episódio diz respeito ao dia em que o vizinho esqueceu as chaves do carro e, a partir do comportamento do homem, o pai percebeu que ele estava enfrentando problemas. Outro momento em que o pai demonstra seu poder é quando percebe a má intenção de dois indivíduos, percebendo que se tratava de assaltantes, antes mesmo de anunciarem o assalto no bar, pois viu que um deles estava armado. O pai do garoto também consegue prever o resultado de uma partida de futebol, a qual os dois assistiam juntos, ao ler as reações dos jogadores dos times, fato que intensifica ainda mais a relação de afeto com seu filho.

A memória, sendo a ferramenta utilizada pelo narrador para recordar e contar essa história ao leitor, também aparece ao longo da narrativa de maneira descritiva com base

no entendimento dos personagens. No trecho a seguir, ela é descrita a partir das reflexões entre pai e filho sobre os pontos positivos e negativos de se possuir uma boa memória enquanto brincam de jogo de memorização, referenciando, assim, o próprio ato de lembrar:

> – Você tem boa memória! O que nem sempre é vantagem...
> – ele falou rindo.
> – Por quê? – estranhei.
> – Porque depois é difícil esquecer as coisas.
> – Que coisas?
> – As coisas tristes... – ele respondeu.
> "Sempre tem as coisas alegres pra gente lembrar", eu ia dizer. Mas não deu tempo.
> (CARRASCOZA, 2015, p. 40-42)

O diálogo entre o pai e o filho retratado neste trecho evidencia a inocência da criança em relação aos acontecimentos da vida, que ainda está sendo moldada pelas experiências e percepções do mundo, e, por isso, não consegue compreender o motivo pelo qual o pai acredita que ter uma memória boa nem sempre é benéfica. Além disso, percebemos a postura positiva que o garoto busca assumir, contrapondo-se à visão "negativa" do pai, porém, é algo que não chega a ser, de fato, dito a ele, porque estava na hora de ir dormir. É como se ao recordar essa cena em sua mente no ato da escrita, o narrador capturasse o instante perdido no tempo que persistia no desejo de estar ainda conversando com o pai, e mostrando a ele o lado positivo de se ter uma boa memória.

É por meio da experiência de vivenciar a morte do pai e do seu amadurecimento enquanto ser humano, que João consegue perceber o lado triste de lembrar facilmente das pessoas e dos momentos, pois agora sabe que estes não poderão acontecer novamente e nem aquelas lembranças estarão presentes para sempre em sua vida. O processo de luto pode ser interpretado pela leitura do texto quando verificamos uma quebra da linearidade dos capítulos, que até então seguia rigorosamente a ordem alfabética e, de repente, faz um salto do capítulo P até o Z, ocultando as letras pertencentes a esse intervalo.

Tendo em vista que o luto representa um período bastante difícil, de extrema tristeza e também de reflexão, marcado geralmente pelo silêncio e pelo desejo de ficar sozinho, depreendemos que a supressão dessas letras não foi feita ao acaso pelo escritor, muito menos se trata de uma mera coincidência justamente com o capítulo que o leitor descobre sobre a morte do pai, sendo transportado para o mesmo dia em que ele e sua mãe recebem essa terrível notícia, que se encerra da seguinte forma: "É difícil parar de lembrar dele. Eu não sabia que lembrar doía tanto" (CARRASCOZA, 2015, p. 94).

Desse modo, encerra-se a narrativa com a conclusão de que uma das maneiras de lidar com a perda irreparável de um ente querido é contando a sua história, visto que as narrativas são capazes de ressignificar o que foi perdido, transformando uma experiência ruim em uma bela recordação. A obra propõe, ainda, que para ler as pessoas é necessário

ser sensível à nossa dor e à dor do outro, o que somente é possível com uma percepção diferenciada sobre o mundo que nos cerca. Segundo Bosi (2003, p. 117), as pessoas "nos aparecem como que embaçadas pelo estereótipo, e é preciso tempo e amizade para um trabalho paciente de limpeza e de reconstituição da figura do amigo, cujos contornos procuramos salvar cada dia do perigo de uma definição congeladora".

Portanto, embora a morte seja o ponto de partida para a construção do texto literário analisado neste artigo, a mensagem que sobressai na narrativa não é a da tristeza provocada pelo luto, mas sim da esperança em viver harmonicamente com as pessoas ao nosso redor, de modo que sejamos capazes de lê-las e decifrá-las, assim como pai e filho aprenderam durante suas vivências compartilhadas com os leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise da obra *O homem que lia as pessoas* (2015), de João Anzanello Carrascoza, constatamos que a recordação foi utilizada como principal recurso para registrar uma memória afetiva construída e fortalecida pelos laços familiares, centralizada na relação entre pai e filho em singelos momentos da vida e como isso pôde amenizar a dor advinda da morte de um familiar, nesse caso específico a dor sentida pelo filho devido à ausência do pai.

Diante disso, demonstramos os rastros de uma presença ausente a partir da identificação de passagens relativas à memória do garoto que, simultaneamente, volta para o passado ao recordar momentos vividos com o pai, e também se direciona para o futuro ao traçar planos e sonhos, representando a sua esperança de viver e de dar continuidade aos ensinamentos deixados por sua figura paterna, a quem tanto admira e respeita.

Ademais, verificamos que o narrador cria certa cumplicidade com o leitor ao relatar fatos que se aproximam intimamente do cotidiano das pessoas, empregando uma linguagem informal, bastante atrativa ao público para quem o livro se destina. Nesse viés, a narrativa se constrói por meio de sentidos construídos em metáforas ou então deixados nas entrelinhas para o leitor decifrar, como o exemplo do apagamento das letras dos capítulos e também das prolepses realizadas no texto.

Dessa forma, depreendemos que o mitigar do luto ocorre por meio do processo de escrita deste relato memorialístico, o qual se ancora nas recordações que um filho guarda afetuosamente de seu pai falecido. A memória afetiva é, nesse sentido, o fio condutor da narrativa e expõe como o luto pode ser amenizado quando não permitimos que o silêncio apague as memórias construídas ao lado de quem se foi. Retomando o pensamento de Assmann (2011), torna-se possível afirmar que a escrita desse livro traz, por meio do sentimento e da afetação, a recordação de algo que findou ao mesmo tempo que também promove uma renovação do ocorrido.

Trata-se, assim, de uma narrativa poética que deve ser oferecida às crianças e aos jovens para promover a discussão sobre esse tema difícil, mas de suma relevância para

refletir os infinitos sentidos da vida, bem como os mistérios da morte, sendo que as histórias podem confortar a alma, trazendo o acalento necessário para preencher uma parte do vazio que a ausência de um ser amado deixou. Por todos esses motivos, podemos concluir que o livro afeta os leitores de todas as idades por sua simplicidade na escrita e sua profundidade na história evocada pela memória.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. 1. ed. São Paulo: Editora UNICAMP, 2011.

BARROS, L. M.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, maio/ago. 2019. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210. Acesso em: 15 dez. 2022.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARRASCOZA, J. A. **O homem que lia as pessoas**. Ilustração de Nelson Cruz. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2015. (Coleção Barco a Vapor - Série Azul).

COLOMER, T. **Introdução** à **literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2017.

JOUVE, V. **A leitura**: estudo de literatura. Tradução: Brigitte Hervot. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

REYES, Y. **A substância oculta dos contos**: as vozes e narrativas que nos constituem. Tradução: Susana Ventura. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, E. **Roupa de brincar**. Ilustração: Elma Fonseca. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

SEKAER, C. Toward a Definition of 'Childhood Mourning'. **The American Journal of Psychotherapy**, Washington, v. 41, n. 2, p. 201–219. 1987.

O MUNDO DOS MORTOS E A MORTE EM DOIS CONTOS LÚGUBRES DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Felipe Ribeiro Campos,
Universidade Federal Fluminense (UFF)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A morte é constantemente presente em contos maravilhosos, e em dois contos de Hans Christian Andersen — autor conhecido por histórias como "O Patinho Feio", "A Polegarzinha", "A Sereiazinha" e outras histórias —, ela é um dos personagens principais. Em "A criança na sepultura", uma mãe vai ao cemitério até onde seu filho mais novo acabou de ser enterrado e, depois de uma proposta da Morte, tem uma última chance de ver a criança em um espaço que não é dos vivos nem dos mortos. Já em "História de uma mãe", uma mulher tem seu filho levado pela Morte e precisa de diversos agentes da natureza para que possa recuperá-lo, até que chega a um jardim em que as almas são mantidas. Além da temática da morte, há também nos dois contos uma mãe que sofre a perda de um filho. A pesquisa encontra apoio teórico em estudos sobre o conto maravilhoso e seus elementos em comum e o tema da morte.

A LITERATURA DO MARAVILHOSO

Crianças e adultos costumam se encantar com histórias de príncipes, princesas, reinos distantes, bruxas, aventuras com muitos perigos, finais felizes com amor verdadeiro e felicidade para aqueles que sofreram injustiças. Quem não gostaria de ter uma fada-madrinha para resolver todos os problemas de uma hora para outra? Essas histórias nos distanciam por algum tempo das dificuldades da vida real, mas quando terminamos a leitura, algo delas fica como reflexão e convite para um novo olhar acerca da nossa existência por meio do que acompanhamos daquelas personagens das páginas do livro. Para além dessa leitura ingênua (que se faz necessária num primeiro momento), nos aprofundamos em contos que nos fazem sonhar acordados para entender o porquê de tanto encantamento.

Todorov (2019) propõe um esquema que classifica desde "estranho puro" até "maravilhoso puro", passando, nesta ordem, por "fantástico-estranho", "fantástico puro" e "fantástico-maravilhoso", mostrando que, respectivamente, as histórias podem ter explicações pautadas em razões científicas, algo que parece sobrenatural, mas que depois se mostra

explicável de forma racional, hesitação com os acontecimentos sobrenaturais com aceitação e a aceitação sem hesitação dos elementos sobrenaturais. Temos, segundo o pesquisador, "estranho", "fantástico" e "maravilhoso" como classificações das narrativas, existindo subgêneros que são transitórios.

A literatura do maravilhoso puro não tem espaço para hesitação das personagens, pois elas estão inseridas em um mundo em que são permitidas inúmeras expressões do sobrenatural, situações e seres mágicos. Nenhuma das personagens, por exemplo, acha esquisito animais falantes nem personificações de elementos da natureza. A presença de fadas, bruxas ou monstros é algo completamente natural e corriqueiro. Os contos de fadas fazem parte desse universo do maravilhoso puro, com suas personagens, cenografias e acontecimentos extraordinários. "No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens nem no leitor implícito" (Todorov, 2019, p. 161). Tudo que acontece é aceito sem perguntas.

Coelho aponta a análise das "narrativas primordiais que o tempo transformou em populares e que a literatura infantil acabou por transformar em obras clássicas do gênero" (2009, p. 94). A visão de como viver e dos diversos conflitos do mundo, a relação do homem com a natureza e questões internas próprias da humanidade foram passadas por meio dos contos de pessoa para pessoa pela oralidade e, com o tempo, estes contos foram recolhidos, escritos e compilados. Até hoje eles são redescobertos, reescritos e reimaginados não apenas em livros, mas em diferentes mídias. Mesmo tão antigos, estes contos se comunicam com os leitores da atualidade, justamente por tratarem de temas atemporais, relevantes e universais.

O que chamamos de "contos de fadas" são as histórias compiladas por Jean de La Fontaine, Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e Hans Christian Andersen. Dentro do que entendemos como maravilhoso puro, além de um mundo com intensa magia e violência, os contos de fadas possuem entre suas linhas lições como a importância da generosidade, o valor da bondade, a esperteza como ferramenta contra a força bruta e a certeza da recompensa para quem é bom e o castigo para quem é mau. Ainda segundo Coelho, os acontecimentos se sucedem de maneira direta com apresentação rápida das personagens para que haja logo o motivo principal da efabulação, fazendo uso de representações simbólicas.

Os protagonistas têm um objetivo ou uma aspiração que os fazem partir para a ação. Um esquema mostrado na pesquisa de Coelho demonstra o passo a passo dos contos de fadas, que divide a história desde antes da aventura, a aventura em si, suas complicações e finalização (2009, p.111):

1. desígnio
2. viagem
3. desafio ou obstáculo

4. mediação natural
5. conquista do objetivo

A pesquisadora chama nossa atenção para esse esquema das histórias do maravilhoso e aproveita a deixa para comentar que o mesmo pode ser utilizado na vida de qualquer pessoa no mundo real: temos um ideal, nos lançamos em projetos que nos enchem de expectativa, temos contato com outras pessoas, encontramos dificuldades em inúmeras situações e precisamos encontrar forças para ultrapassá-las, encontramos uma rede de apoio em amigos ou desconhecidos, alcançamos nosso objetivo. Então outra jornada surge, novos ideais aparecem e o ciclo se repete com todas as alegrias e percalços, alcançamos novos objetivos, outro ciclo se inicia, termina e dá lugar a outro. A cada passo dado, a cada conquista, um mundo de oportunidades, perigos e decepções nos é revelado. É um processo de constante construção. Talvez seja por isso que nos sentimos tão atraídos por essas histórias: vencemos quando heróis e heroínas vencem, ficamos felizes quando eles ficam felizes, nos identificamos com as dificuldades e pegamos emprestado um pouquinho da recompensa que as personagens recebem.

Outra pesquisadora que muito tem a oferecer aos estudos em literatura infantil e juvenil é Teresa Colomer, que aponta em um dos textos a classificação de Stith Thompson mostrando que o conto de fadas é

> um relato com elementos fantásticos, situado em um mundo irreal (ou, pelo menos, sem localização determinada), de origem anônima e transmissão oral, no qual costumam aparecer personagens com poderes especiais, tais como fadas, ogros, bruxas, duendes etc. Situam-se aqui, por exemplo, os contos recontados pelos irmãos Grimm ou pelo estudioso russo Afanasiev. (COLOMER, 2017, p. 135)

Sem entrar em conflito com as definições apresentadas anteriormente propostas por Todorov, entendemos que os *elementos fantásticos* na citação se referem ao caráter extraordinário dos eventos, não tendo relação com a hesitação, característica que diferencia o fantástico do maravilhoso. Colomer ainda escreve que os contos maravilhosos, juntamente com os contos de animais e os contos de costumes – protagonizados por humanos e mais moderno que os contos maravilhosos, segundo Almodóvar (1989) – são chamados de "contos populares". Os conos de fadas, que se encaixam nos contos maravilhosos, são apenas uma parte da riqueza da cultura oral.

Quando transpostos para palavras escritas, os contos tiveram suas partes mais violentas amenizadas, transformando as histórias em experiências mais leves voltadas para educar com direito a moral no fim, não ultrapassando o limite do que seria apropriado para o público da corte, recebendo um tratamento mais literário por Charles Perrault.

Seja com versões originais, amenizadas ou com teor fortemente pedagógico, os contos maravilhosos se mantêm na lista de interesses de leitores e pesquisadores, possibilitando um mergulho em significados, símbolos, metáforas, representações e lições. Os contos

do maravilhoso, incluindo os contos de fadas, acompanham a evolução da humanidade, seus valores e questionamentos, revelando o que somos em nosso íntimo, como lidamos com situações boas e ruins e nossa natureza cheia de nuances.

HANS CRISTIAN ANDERSEN, "A CRIANÇA NA SEPULTURA" E "HISTÓRIA DE UMA MÃE"

O dinamarquês Hans Cristian Andersen bebia da fonte do cotidiano para transmitir em seus contos valores de generosidade e fé, muitos com finais tristes como uma forma de reflexão sobre temas sociais. Os dois contos analisados a seguir são do campo do maravilhoso e têm a fé e a confiança nos planos de Deus como pontos importantes.

> Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais de fraternidade e da generosidade humana, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração; transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como o "vale de lágrimas que cada um tem de atravessar para alcançar o céu. A par do maravilhoso, seus contos se alimentam da realidade cotidiana, na qual imperam a injustiça social e o egoísmo. Daí que, em geral, os *Contos de Andersen* sejam tristes ou tenham finais trágicos (e muitos deles tenham "envelhecido") (Coelho, 2021, p. 30)

No conto "A criança na sepultura" uma mãe perde seu filho mais novo e cai em profunda tristeza com a morte da criança. Entregue à dor no dia do enterro e dias depois, a mulher, que não se conforma com a partida de seu caçula, vai sozinha até o cemitério à noite ver o lugar em que seu filho está enterrado. Em frente à sepultura, a mãe chora quando a Morte, materializada na forma de um homem vestindo uma grande capa mortuária, oferece a oportunidade de a mulher descer até onde o filho está — um lugar sobrenatural — com a ajuda de sua vestimenta para que possa ver a criança mais uma vez. Abaixo da terra do cemitério, a mulher abraça seu filho falecido, que lhe pede para não chorar mais nem se lamentar, pois a tristeza o impede de seguir com outras crianças que Deus havia chamado. Ao voltar para a superfície do cemitério, a mulher encontra o marido e suas outras duas filhas e, com os joelhos dobrados a rezar, pede perdão a Deus, reconhecendo seus erros e entendendo com alívio que a vontade Dele é a melhor saída. A mulher encontra forças e tranquilidade na crença em Deus e na vida eterna, que, segundo ela, possibilita o encontro com o seu filho no outro mundo.

Já em "História de uma mãe" – conto também de autoria de Hans Christian Andersen –, a Morte, desta vez na figura de um homem velho envolto em uma manta de cavalo, bate à porta da casa de uma mulher para buscar o bebê dela, que estava doente. Ao adormecer por alguns momentos, a mãe percebe que seu filho foi levado, então ela parte em uma busca desesperada para encontrá-lo. Em sua jornada, a mulher conta com a ajuda de diversos agentes da natureza dispostos a dar informações desde que ela faça o que eles

pedem. De sacrifício em sacrifício, a mãe chega ao jardim em que a Morte guarda as almas de todas as pessoas vivas do mundo em flores e árvores até chegar o momento de arrancá-las (mas antes, obviamente, é preciso pedir autorização a Deus). Depois de uma conversa para tentar convencer a Morte a devolver-lhe a criança, ela — a mulher — é apresentada a visões que a ceifadora lhe mostra e, tomada pela angústia de ver o futuro do filho, que poderia ter uma vida cheia de tristeza, a mãe desiste de recuperá-lo e insiste para que ele seja levado para o "país desconhecido" (p. 305).

Como um dos pontos em comum, os contos possuem personagens que são mães cujos filhos são precocemente levados pela Morte e, tomadas pelo sofrimento, se esforçam visando a possibilidade de reaver suas crias. No entanto, as duas desistem, percebendo que a vontade de Deus é maior e a morte, mesmo dolorosa para os que ficam, faz parte do plano divino, restando apenas aceitar o que aconteceu.

Outro ponto em comum é a cenografia, entendida como o conjunto de descrições dentro da parcela verbal (ou da parcela visual, se houver) que mostram para o leitor características de onde a história acontece. Cenografia que "pode ser descrita por meio de sensações de calor ou frio, claridade ou escuridão, se é um ambiente externo ou interno, durante o dia ou à noite, barulhento ou silencioso..." (CAMPOS, 2021, p. 35), sendo, nos dois contos apresentados anteriormente, os lugares do outro mundo que as mães entram convidadas por algum ser extraordinário representando algo especial que humanos não podem alcançar: tanto o lugar abaixo da sepultura quanto a estufa com diversas plantas são os entre-espaços da vida terrena, da morte e da vida eterna (respeitando a visão de mundo das narrativas). O pesquisador Carlos Reis usa o termo *espaço* para conceituar onde os eventos da narrativa acontecem:

> há que distinguir dois tipos de espaço físico: o primeiro, de âmbito eminentemente **geográfico**, é o que diz respeito, em especial, ao percurso do protagonista ao longo da acção; o segundo é constituído por **cenários interiores** capazes de exercerem uma significação complementar relativamente a certos aspectos da história mais ou menos relevantes (REIS, 1982, p. 49, grifos do autor).

Ao compararmos com o termo *cenografia*, temos:

> O termo "cenografia" é mais amplo e engloba, além de mobiliário, paredes, chão e elementos de cena, a atmosfera, a temperatura, o clima, a vibração e a iluminação. "Cenografia", etimologicamente, implica a "grafia", o registro por meio da escrita – alargando o termo à ilustração - dos elementos que compõem o cenário, e representa o trabalho do autor na hora de criar universos ficcionais e, posteriormente, descrevê-los de maneira que o leitor se sinta impelido a acompanhar a história. (CAMPOS, 2021, p. 38-39)

No conto "A criança na sepultura" podemos acompanhar a distância percorrida pela mulher: "Foi pelo jardim da casa para o campo, onde o atalho conduzia à volta da cidade, para o cemitério. Ninguém a viu, ela não viu ninguém" (ANDERSEN, 2010, p. 461). Quando ela vai até o outro mundo, seus olhos de pessoa que ainda está viva não captam o que está à sua volta, mantendo, desta maneira, o mistério do que se encontra do lado de lá, encoberto pela cortina negra da noite.

No conto "História de uma mãe" sentimos o frio constante que é várias vezes mencionado e subentendido pela vestimenta que a Morte usa. Quando a mãe encontra a Noite, lemos que "Tudo lá fora estava coberto de gelo e neve" (ANDERSEN, 2010, p, 300). Num segundo encontro no bosque labiríntico, a árvore pede para a mulher aquecê-la. A descrição da estufa da Morte nos dá a sensação de um lugar agradável e bonito, contrastando com o frio que a mãe tinha enfrentado até então:

> Entraram depois na estufa grande da Morte, onde flores e árvores cresciam maravilhosamente umas entre as outras. Havia ali jacintos delicados sob campânulas de vidro e lá estavam peônias grandes e vigorosas. Lá cresciam plantas aquáticas, algumas muito frescas, outras meio doentes. Cobras d'água estavam pousadas nelas e caranguejos pretos colocavam-se-lhes aos troncos. Havia palmeiras, carvalhos e plátanos magníficos, havia salsa e tomilho florescente. Cada árvore e cada flor tinha um nome, cada uma era uma vida humana. As pessoas viviam ainda, uma na China, outra na Groenlândia, em qualquer outro ponto do mundo. Havia árvores grandes em pequenos vasos, tão oprimidas que estavam prestes a rebentá-los. Havia também, em muitos lugares, uma florzinha insignificante em terra gorda, com musgo à volta, coberta e tratada com cuidado. A mãe aflita, contudo, curvava-se sobre todas as plantas mais pequenas e escutava como batia o coração humano dentro delas e, entre milhões, reconheceu o do filhinho. (ANDERSEN, 2010, p.303).

Esta cenografia também diz muito sobre a Morte, uma entidade que apenas faz o trabalho dela com serenidade e respeito, um jardineiro que cuida de suas plantas, respeitando o tempo de cada uma.

A MORTE

Em ambos os contos encontramos cenografias que remetem à finitude da vida, ao desconhecido e ao sobrenatural, tendo a morte como elemento central. "Enquanto símbolo, a morte é o aspecto perecível e destrutível da existência" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p. 694). A morte é aquela entidade que alcança tudo e todos, independentemente até de idade. Este constante aviso de "lembre-se de que você vai morrer" nos faz refletir sobre a vida a maior parte do tempo, mas, quando nos permitimos ouvir os acordes da dança macabra, é o medo da morte e o modo de morrer que soam mais fortes

no coração. A ideia e o medo da morte movimentam o homem, pois é uma questão de sobrevivência. "É uma das molas mestras da atividade humana – atividade destinada, em sua maior parte, a evitar a fatalidade da morte, a vencê-la mediante a negação de que ela seja o destino final do homem" (BECKER, 2020, p. 11).

Mas nem todos têm a disponibilidade de ler histórias que abordam assuntos tão incômodos. Como muito bem aponta Bruno Bettelheim, "as histórias 'seguras' não mencionam nem a morte, nem o envelhecimento — os limites à nossa existência —, nem tampouco o desejo de vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas" (2015, p. 15 – 16). Os contos nos apresentam temas sensíveis todo o tempo e espera-se que esse momento difícil testemunhado na ficção ajude na vida do mundo bruto depois que os livros voltarem para as prateleiras.

> Por exemplo, muitas histórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai: nesses contos, a morte do genitor cria os problemas mais angustiantes, tal como ela (ou o medo dela) o faz na vida real. Outras histórias se referem ao genitor idoso que decide que é tempo de deixar a nova geração assumir. Mas antes que isso possa ocorrer, o sucessor tem que se provar capaz e merecedor. (BETTELHEIM, 2015, p. 16)

Muito diferente da morte de alguém mais velho, a morte de uma criança é um fato que pode chocar por ser considerado antinatural. Aprendemos desde cedo que o ser cresce, se desenvolve, deixa descendentes e morre, pois todos deveriam ter o direito de viver uma vida plena da infância até a velhice. Em ambos os contos somos apresentados à problemática nas primeiras linhas, desenvolvendo a afeição pelas personagens e acompanhando seus problemas. "É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de maneira breve e incisiva. Isso permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, enquanto que uma trama mais complexa confundiria as coisas para ela (BETTELHEIM, 2015, p. 16)". Simplificando suas personagens, as narrativas dos contos de fadas dão mais importância para os acontecimentos e consequências.

É por isso que muitos pesquisadores procuram demonstrar a importância da abordagem de temas sensíveis em histórias potencialmente voltadas para crianças e jovens, algo que tem sido muito discutido (e produzido por escritores e ilustradores) nos últimos anos, mas é importante apontar que sempre existiu este tipo de história. A morte está na lista dos temas que ora são evitados, ora são revisitados por pais e responsáveis.

> Alvo de distintas perspetivações, a morte entra nos textos narrativos destinados à infância através da literatura tradicional, onde ocupa lugar de relevo. Desde personagem, como a Comadre Morte do conhecido conto homónimo recolhido por Adolfo Coelho, a topos de assinalável recorrência, a morte também surge como elemento perturbador nos contos de fadas, associada ao desaparecimento de um progenitor, por exemplo, constituindo uma falta que, uma vez ocupada pela pessoa errada, vai originar uma su-

> cessão de problemas, introduzindo uma dinâmica de desequilíbrio. Nestes textos, contudo, é apresentada com assinalável naturalidade, constituindo uma etapa obrigatória da vida humana. Veja-se, nomeadamente, o incipit de alguns contos tradicionais, onde o pai, sentindo a morte aproximar-se, põe à prova os filhos para descobrir qual o mais digno herdeiro do seu legado. (RAMOS, 2015, p. 153)

Relembrando os conceitos citados acima e o aparecimento da morte nos dois contos, vemos que o maravilhoso puro conceituado por Todorov pode ser identificado na ausência de hesitação das mães com o surgimento dos elementos sobrenaturais ao longo das histórias (a Morte na sepultura e o mundo embaixo do cemitério, a personificação da Morte e da Noite e a comunicação com a árvore e o lago), havendo a interação sem demora entre as personagens. Segundo Aguiar (2010), os contos de fadas abordam problemas universais, que toda a humanidade enfrenta, enfrentou e continuará a enfrentar, e a morte é um dos mais encontrados nas histórias. Este tema, no entanto, "não é central e nenhuma questão a ser resolvida ou um sofrimento a ser superado, porque é tratado com naturalidade: para criança, o conto diz que a morte faz parte da vida, sua presença podendo criar ou solucionar situações conflituosas" (AGUIAR, 2010, p. 37).

Podemos também relembrar o esquema proposto por Coelho sobre as etapas dos contos de fadas (desígnio, viagem, desafio ou obstáculo, mediação natural e conquista, nesta ordem) e aplicá-lo nos dois contos. Em "A criança na sepultura" o desígnio seria a não aceitação da morte do filho, a viagem seria a saída de casa no meio da noite até o cemitério, o desafio ou obstáculo surge quando a Morte pergunta se a mãe quer ver o filho novamente, a mediação natural acontece quando a mãe é autorizada a passar pela terra do cemitério até chegar ao outro mundo e a conquista acontece quando a mãe vê e abraça o filho pela última vez. Já em "História de uma mãe", o desígnio seria a tentativa de recuperação do filho depois de seu sequestro, a viagem é a procura pela criança e o encontro com os diversos elementos da natureza, o desafio ou obstáculo seria o conjunto de provas impostas pelos elementos para a mulher, a mediação natural é o encontro com a Morte no jardim em que ela guarda as almas e a conquista é a visão da vida do filho.

Andersen nos mostra a coragem das mães no enfrentamento da morte, mesmo que lidando, cada uma à sua maneira, com o fato de perder o filho. A mãe de "A criança na sepultura" não tem muito o que fazer além de lidar com a ausência, pois o fato já está consumado, mas ainda existe a esperança do reencontro. Esperança mais palpável é a que a mãe de "História de uma mãe" se agarra, a oportunidade de resgate, perseguindo seu objetivo. A mãe, personagem de extrema força feminina de proteção, amor e carinho, seria uma antagonista à altura da Morte (com M maiúsculo por considerarmos nos contos como algo sobrenatural, entidade que se apresenta em forma humana, com desejos, obrigações, partes boas e ruins e que interage com outros personagens), também poderosa. O conflito surge quando a vontade da mãe se choca com a da natureza, que muitas vezes é também chamada de "mãe". Na verdade, vemos que a maternidade tem várias faces, da bondade até o excesso de controle.

> Encontra-se nesse símbolo da mãe a mesma ambivalência que nos símbolos da terra e do mar: a vida e a morte são correlatas. Nascer é sair do ventre da mãe; morrer é retornar à Terra. A mãe é a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação; é também, em contrapartida, o risco da opressão pela estreiteza do meio e pelo sufocamento através de um prolongamento excessivo da função de alimentadora e guia: a genitora devorando o futuro genitor, a generosidade transformando-se em captadora e castradora. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p. 650)

A maternidade é tão poderosa que entra em choque com o discurso religioso que é colocado em dúvida, mas depois é o pensamento em Deus que oferece alívio. Este conflito tem grande importância no desenvolvimento dos contos, pois apoia o tema central das histórias, a morte de uma criança e o consequente sofrimento da mãe, em algo muito maior que é o ciclo da vida, o lugar do homem diante à natureza e o tamanho pequeno do ser humano comparado a forças maiores e sobrenaturais.

CONCLUSÃO

Os contos "A criança na sepultura" e "História de uma mãe", ambos de Hans Christian Andersen, abordam um tema delicado de forma extremamente poética: a morte de uma criança, no começo de cada conto, é o acontecimento infeliz que dá início às situações sobrenaturais pelas quais as mães, desesperadas, passam. O contato com os elementos do maravilhoso evidencia a relação do homem com a natureza, a magia impregnada no universo dos contos de fadas e a utilização do desconhecido e do sagrado. A aceitação da partida das crianças pelas mães nos mostra que a morte é o resultado esperado por todo ser vivente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil. *In*.: **Heróis contra a parede:** estudos de literatura infantil e juvenil. AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice, Áurea Penteado (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis; ANEP, 2010. P. 23 a 42.

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Hans Christian Andersen**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BECKER, Ernest. **A negação da morte**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2020. BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 31ª edição. Paz e Terra: São Paulo, 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 36ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 4ª edição. São Paulo: Paulinas, 2020. RAMOS, Ana Margarida. **Reescrever a morte na narrativa infantil portuguesa contemporânea-Tropelías**. *In*.: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 23 (2015) p.151-162 Disponível em < file:///C:/Users/felip/Downloads/admin,+Gestor_a+de+la+revista,+13.+Ramos.pdf > Acesso em 22/08/2023

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 5ª edção. São Paulo: Perspectiva: 2019.

O PERSONAGEM HERÓI NA NARRATIVA INDÍGENA "O SINAL DO PAJÉ"

Célia Davi de Assunção
UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - CAPES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo consiste em produzir uma análise da obra indígena **O Sinal do Pajé**, do autor Daniel Munduruku, cuja finalidade é identificar as características heroicas dos protagonistas indígenas na narrativa. Nesse contexto, notar-se- a as personagens e suas conexões com seus ancestrais, ritos, cosmovisões indígenas, bem como suas criações ideológicas, suas funções no texto narrativo, seus percursos no enredo, as representações no cenário social e político do país contemporâneo.

A análise dessa obra, fundamenta-se nas teorias de Gancho (2002); Brait (1985); Kothe (1987) sobre a tipologia dos heróis e a ideologia; Campbell (2003) sobre o poder do mito; Mesquita (1986); Nunes (1988) sobre o tempo e suas modalidades na relação com o herói.

Nas narrativas literárias, é frequente a personagem protagonista ser considerada herói, a quem são atribuídas maiores qualificações, tanto físicas, quanto psicológicas e emocionais. (Gancho, 2002). Nos contos infantis e juvenis, o herói ou a heroína figuram como pessoa, animal, ou até mesmo objeto personificado. A exemplo disso, são muitas as narrativas infantil e juvenil, entre elas, **O Pequeno Fantasma,** de Pedro Bandeira, em que o protagonista, chamado *Psiu* (um lençolzinho), toma forma e sentimentos humanos, agindo como tal e se tornando herói. Em **O Pássaro Encantado**, de Eliane Potiguara, o pássaro figura todo o enredo fazendo parte da cultura indígena e da memória dos ancestrais, encantando as crianças com seu canto misterioso. Nos muitos contos indígenas infantil e juvenil de Daniel Munduruku, figuram como heróis, personagens de diversos povos indígenas, como botos, vira-porcos, Matintaperera e até animais como onças, jabutis e serpentes.

Em outros contos infantis, midiáticos, tanto antigos, modernos, quanto as crianças e os adolescentes, inspirando e influenciando na linguagem, hábitos, crenças e até nos sentimentos. Por outro lado, ainda há as narrativas gráficas, imagéticas, ilustrativas destituídas de textos escritos, em que o enredo é construído por meio de imagens do herói, o qual "recebe uma tinta emocional mais viva e mais marcada na narrativa". (Brait, 1985, p, 88).

O HERÓI INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

Nas narrativas indígenas contemporâneas para o público infantil e juvenil, as personagens, em geral, são na maior parte, figurações de indígenas curumins, pajés, avôs, avós, animais da floresta como onças e serpentes. Há um protagonista que se veste de característica de herói podendo ser humano, ou não.

Sob esse viés analítico, Mesquita (1986, p.21) acrescenta que as personagens heroicas passam por "transformações ocasionadas por acontecimentos, fatos, vivências, episódios, ou como frequentemente ocorre na narrativa contemporânea, por diferentes estados psicológicos de uma personagem". Essas transformações vão revelando seus comportamentos e pensamentos, ideias e planos para cada nova fase da narrativa.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que composição construída pelo autor para uma narrativa é bastante abrangente, envolvendo todo um complexo de elementos discursivos na materialidade do texto, quer sejam históricos, sociais, filosóficos, estéticos, ideológicos, para isso destacando-se o herói, o qual se relaciona com todas as partes e com todo complexo estrutural de elementos. Esse herói é situado no tempo e no espaço, dentro da narrativa, e é projetado pelo narrador. (Mesquita, 1986).

A narrativa indígena de Daniel Munduruku, apresenta um discurso representativo das situações vividas pelos povos indígenas, sem deixar de lado a ancestralidade, as memórias e as características físicas figuradas nos protagonistas, configurando dessa forma, no cenário político social, a representatividade cultural e as reivindicações indígenas.

O autor é defensor e mensageiro da cultura indígena brasileira por meio de suas histórias. Suas narrativas despontam com um viés ideológico contrário às ideologias hegemônicas, às quais ignoram e subvertem a etnia indígena e sua cultura. Sob essa ótica da unificação das diversidades, Samira Nahid de Mesquita adverte:

> Pelo seu caráter de liberdade de discurso, de ação verbal ficcional, independente de qualquer objetivo pragmático, [a literatura] pode contribuir para desestabilizar 'certezas' de sistemas que concorrem para a desumanização do homem como a mecanização da vida, a tentativa de massificação das consciências; pode constituir um espaço de resistência contra esses sistemas , desde que não caia nas ciladas ideológicas dos lugares comuns de ideais abstratamente apregoados, mas que na prática são constantemente traídos e negados.(MESQUITA, 1986, p.15).

Depreende-se das ideias de Mesquita que a literatura põe em xeque as 'certezas' do poder hegemônico como um dos meios para que haja a humanização do homem e o respeito à diversidade. Além disso, abre espaço para as lutas de grupos minoritários, como indígenas, negros, mulheres, entre outros, os quais são vítimas do sistema opressor.

Segundo Kothe (1987), as narrativas são atravessadas por sistemas, os quais revelam em seu contexto, a classe social, por meio de um herói. Compreende-se que esse sistema

pode ser composto por elementos culturais característicos, principalmente, pelas personagens protagonistas, figuradas como heróis.

Na visão de Gancho (2002), "Herói- é o protagonista com características superiores às de seu grupo; Anti-herói: é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto". (Gancho, 2002, p.14). Em contrapartida, a autora ainda classifica de "antagonista" ou "vilão", "o personagem que se opõe ao protagonista." (p.15).

Por outro ângulo, Brait acrescenta um outro nível de análise sobre o herói:

> (...) *priori*, a personagem como um signo e, consequentemente, escolher um ponto de vista que constrói este objeto, integrando-o no interior da mensagem, definida como um 'composto' de signos linguísticos. (...) apresenta a noção semiológica de personagens não como um domínio exclusivo da literatura, mas como pertencente a qualquer sistema semiótico. Discute os domínios diferentes e os diversos níveis de análise, colocando a questão do herói/anti-herói e da legibilidade de um texto como pontos que divergem de sociedade para sociedade e de época para época. (1985, p. 45).

Dentro dessa perspectiva de integração do personagem simbólico, na relação com o enredo, a linguagem, suas características psicológicas e ideológicas, morais, sociais e físicas, depreende-se que essa personagem pode absorver e expressar referências de fatos históricos como cultura, crenças de seu lugar e do tempo. Nesse sentido, há maior possibilidade de análise dessas características, quando o personagem de forma mais abrangente, destaca-se ou se sobressai com relação aos demais de seu grupo, podendo ser chamada por Brait (1987, p.46) de "personagens históricas" devido ao seu comprometimento com a sua cultura. Esse complexo de atributos validam e edificam "o efeito do real e contribui para que esse tipo de personagem seja chamado de herói.

De acordo com Campbell (2003), o mito do herói está presente desde as mais remotas civilizações humanas. Desde a criação do mundo, o homem cria seus deuses, guerreiros, representantes como Perseu, Gilgamesh, Hercules, Prometeu, Moisés, Abraão, Jesus Cristo, entre muitos outros, que os sucederam. Ressaltando-se que os três últimos foram criados por Deus e, posteriormente pelo homem, ao acreditar que foram enviados por Deus.

Campbell compreende que o mito do herói pode ser relacionado com a fase da adolescência. Amado aprofunda essa concepção afirmando que "a eliminação do ego infantil é a maior das lutas na passagem do jovem para o adulto. Os embates internos são muito mais difíceis e complicados do que combater outro ser humano." (Amado, 2014, p.02). Assim, a jornada da adolescência é caracterizada por conflitos enfrentados pelos adolescentes, por isso considera-se uma jornada heroica.

Sob esse viés psicanalítico, Otto Rank (2015) considera que quando o jovem adolescente se desprende da dependência dos pais, dá-se início a uma fase de contradições a eles, aos avós e à geração detentora de valores e costumes desses, e são notáveis, na maior parte

dos jovens e adolescentes a rebeldia, desobediência, por meio das quais, eles se tornam renovadores e revolucionários:

> A oposição é um dos passos para encontrar a individualidade, mas não é o fim. Apesar da redundância, a auto-superação (sic) faz parte do 'heroísmo do herói'. Isso nem sempre acontece, mas costuma fazer parte do processo. A jornada do herói é mais profunda do que qualquer rebeldia, vai até o âmago do espírito humano para depois retornar trazendo essa essência da vida e doá-la para a humanidade. (AMADO, 2014, p. 03).

Assim, compreende-se que a contestação e o protesto são estratégias do processo para se chegar à individualidade e, posteriormente, ao heroísmo. Logo, se sentindo preparado, age em favor da coletividade. Dentro desse contexto, surgem os heróis revolucionários como Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela, entre outros, que iniciaram suas lutas, assumiram funções de líderes, mesmo enquanto jovens, com o objetivo de defender os direitos e a vida de etnias injustiçadas. Dentre os indígenas, embora a representação seja bastante tardia, destacam se heróis e heroínas, tanto na história, quanto na literatura, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Airton Krenak e Graça Graúna.

Por outro viés teórico, Amado (2014) afirma que para compreender os heróis é necessário entrar no campo da imaginação, e o mundo da imaginação para Otto Rank (2015) é a criança. Do ponto de vista desse autor, todos os seres humanos são heróis por enfrentarem transformações tanto emocionais, quanto físicas, após o nascimento. Uma das maiores lutas internas do ser humano é a transformação que ocorre na passagem da infância para a adolescência e, consequentemente para a vida adulta. (Rank, 2015).

Na concepção de Campbell (2003, p.147), "os rituais das primitivas cerimônias de iniciação têm sempre uma base mitológica e se relacionam à eliminação do ego infantil, quando vem à tona o adulto, seja menina ou menino." Daí os conflitos interiores, devido às transformações físicas e mentais. Os ritos, tanto das etnias branca, negra e indígena no Brasil, foram preestabelecidos pela sociedade na tentativa de resolver os embates entre o fisiológico e psicológico, tornando o adolescente mais seguro e independente dos pais.

Kothe (1987, p. 05) apresenta duas categorias de personagens, propostas por Foster, sendo elas, o "personagem plano" e o "personagem esférico/redondo". Porém, logo as critica alegando que as duas categorias não são suficientes para abraçarem integralmente o que realmente se passa com o personagem, devido a sua "complexidade". Flávio R. Kothe afirma ainda, que as duas categorias veem o personagem separado do contexto social, no texto literário. Em contrapartida, tem se "o inconsciente das metáforas que é o nível político." Tem se aí sempre a identidade entre elementos não-idênticos(...). O 'alto' e o 'baixo' da sociedade se operacionalizam e se entrecruzam de vários modos na literatura." (Kothe, 1987, p.06).

Dentro do contexto social, tem- se a figura do herói na luta coletiva contra a opressão. Nesse sentido, a estudiosa Zilá Bernd esclarece

> a figura do herói resume a tomada de consciência coletiva de que existem meios de lutar contra a opressão. A zona de tensão entre opressores e oprimidos se adensa, ficando nítido que os primeiros são capazes apenas de atos individuais e competitivos que lhes garanta a situação de dominação, enquanto entre os últimos medra a consciência de que o caminho da liberdade passa necessariamente pela organização coletiva. (BERND, 2003, p.63).

Desse fragmento, depreende-se que a organização coletiva é o caminho mais eficaz para libertação de grupos oprimidos resultando na figuração de um herói, que os representa.

De acordo com Bernd (2003), a identidade de um país é fundamentada por meio do resgate e afirmação do "patrimônio comum" que são "mitos, lendas, tradições orais e feitos históricos com seus respectivos heróis". (p. 83).Assim, essas narrativas agregam o conjunto identitário de memórias, ficção e fatos históricos suscitando em nome do grupo, vozes nas narrativas ficcionais de grupos minoritários como de mulheres e homens indígenas, negros, entre outras minorias. Essas vozes identitárias coletivas figuram sujeitos ficcionais heróis e/ou heroínas em obras literárias com o objetivo de expandir e dar visibilidade às ideologias contemporâneas decoloniais.

BREVE ANÁLISE DO HERÓI NA OBRA

A obra **O Sinal do Pajé** foi escrita para adolescentes e adultos, dedicada especialmente, para a filha adolescente do autor, para os curumins de todo o Brasil e para Ailton Krenak. Ilustrada pela artista plástica e autora de quatro livros, Taísa Borges, teve sua primeira edição em 2003, 2ª edição em 2011 e 3ª edição em 2019 pela Editora Peirópolis.

A referida obra de Munduruku, inspirada na letra da música "Memórias da Tribo", de Eliakin Rufino, melodia de Nilson Chaves, é narrada em terceira pessoa do singular, com narrador predominantemente observador, no entanto, há trechos em que ele se apresenta como onisciente, pois narra os pensamentos e sentimentos de Curumim "Curumim notou que seu pai iria ancorar a canoa na beira do rio. 'Para quê? Não teriam vindo pescar? Por que sairiam do igarapé?'" (Munduruku, 2011, p.32). Mais adiante, "Pensou Curumim 'Tudo é exatamente como meu avô disse: a emoção, a alegria, os medos, a insegurança, as incertezas[...]' "(Munduruku, 2011, p.47).

No capítulo introdutório, a conversa do curumim com sua avó e "O sinal do pajé", simbolizado pelo pássaro mutum, o qual para os povos indígenas, prenuncia a chegada do pajé.

O capítulo "Nosso povo é um rio, seu destino é correr". (Munduruku, 2011, p.19), é figurada a condição reflexiva de Curumim, devido às mudanças físicas, psicológicas, sociais inerentes à fase crítica da adolescência por meio do sonho que teve.

"Na panela de barro, o que há para comer?" (Munduruku, 2011, p.25), a avó leva o neto a refletir por meio do que é simbólico para fazê-lo compreender a tradição, a memória- viva, e o leva a pensar sobre o motivo pelo qual o neto deveria seguir a tradição.

No último capítulo, "Nas asas da tradição", Curumim, emocionado, antes de entrar para a casa dos homens, olhou para o céu e viu um gavião rodopiando e gritando "'É o sinal do pajé', pensou e entrou para a casa dos homens". (Munduruku, 2011, p.49).

Para os povos indígenas os sonhos, sempre são compreendidos, pois revelam o que não havia sido compreendido ou tem o poder de dar direção para encontrar algo que está oculto "caminhou até o local que o avô lhe havia indicado.

Mas, quando ali chegou, não encontrou a erva pedida". (Munduruku, 2011, p.20). Talvez, algo que os pajés ou avós já tenham falado, contado, ou pedido que faça, por meio da oralidade.

Sobre os sonhos, Munduruku relata suas impressões e experiências

> Durante muito tempo me perguntei o que os sonhos queriam dizer. Às vezes, tinha a impressão de que sonhara com alguma coisa, mas era tão real que parecia realmente ter acontecido. (...) Por isso, nosso povo está sempre atento aos sonhos que tem. Eles são reflexos dos nossos pensamentos, dos nossos medos, das nossas esperanças. Eu sei disso. Eu vivi isso. (MUNDURUKU,2007, p.31).

Os sonhos para os povos indígenas fazem parte da cultura, por isso os indígenas se inspiram, acreditam e estão sempre atentos a eles.

Nota-se que o narrador observador vai conduzindo a narrativa de forma que Curumim se posicione por meio de discurso direto ou indireto, expressando na sequência dos acontecimentos seus conflitos interiores e as dúvidas que tinha com relação às memórias e aos conhecimentos e sabedorias dos seus ancestrais. Dessa forma, torna-se o protagonista e, finalmente o herói. Além disso, é possível analisar no trecho da referida obra "(...)Nós não somos iguais a eles, somos diferentes. Você acha que um filhote de capivara vai viver bem no meio das onças? Eles são as onças e nós as capivaras. A memória de nossa gente está correndo riscos..." (Munduruku, 2011, p. 17).

O 'alto' é passível de ser representado, simbolicamente, no discurso direto, na fala da personagem secundária, jovem indígena, pela palavra onça, metáfora utilizada pelo autor Munduruku para designar a voracidade, a ferocidade, a maldade das pessoas de etnia e cultura branca, da cidade grande. Enquanto o 'baixo', é representado por um filhote de capivaras e é a metáfora usada na fala da mesma personagem "jovem" para representar os povos indígenas no contexto da cidade grande.

A comparação acima, da onça com o filhote de capivara, além de elevar o texto com certa ironia, ilustra o contexto literário da teoria de Kothe sobre o herói baixo, o pícaro:

> O pícaro pode ser visto como um herói a beirar o trágico e se assumindo como um herói épico às avessas. O pícaro é de extração social baixa e se comporta de modo pouco elevado, mas se eleva literariamente à medida que se torna o centro de toda narrativa e conta até mesmo com a compla-

> cência e a simpatia do leitor. Ele é o modo pelo qual a classe baixa consegue entrar no picadeiro da literatura. O pícaro é um herói cuja grandeza é não ter grandeza nenhuma. Ele é o reverso dos grandes heróis épicos e trágicos. (KOTHE (1987, p. 24).

Esse contexto reflexivo sob a perspectiva do herói classificado por Kothe como pícaro, pode ser exemplificado com o protagonista Curumim, pois ele não possui grandeza nenhuma, pelo contrário, é o reverso dos grandes heróis da literatura, mas apesar dos conflitos interiores, ele os renuncia em nome de seu povo, de sua cultura e de sua identidade, e assim se configura como herói na literatura contemporânea por ser o centro da narrativa.

Curumim, que nasceu na aldeia, participando de todos os rituais, costumes, vestimentas, danças, partilhando do mesmo espaço, inclusive do chamado 'rito de passagem' em que seria juntamente com os demais jovens, introduzidos à chamada 'casa dos homens':

> Dito isso, o pajé entronizou o grupo de jovens pela primeira vez na casa dos homens. Um a um, todos entrando na casa de onde sairiam, depois de algum tempo, preparados para nova missão que a comunidade lhe conferia a partir daquele momento. Curumim estava emocionado. Antes de passar definitivamente para a sua nova condição, olhou para o alto e acompanhou o voo planado de um gavião que rodopiava no céu, liberando fortes gritos na direção do menino-quase -homem. "É o sinal do pajé", pensou, e entrou na casa dos homens. (MUNDURUKU,2011, p. 49).

Nos ritos de passagem, liderados pelo pajé percebe-se a autonomia de liderança e o respeito pelas experiências do ancião sobre os ritos e tradições da cultura indígena.

Para Reis, "a superioridade do herói resulta normalmente num triunfo que culmina um percurso acidentado". (2018, p.193). Em vista disso, suas ações adversas contra o mal, são mais frequentes resultando a vitória do bem contra o mal. No conto **O Sinal do Pajé**, o herói Curumim enfrenta uma situação adversa em sua adolescência, a qual representa o mal, de acordo com a cultura, os princípios e costumes indígenas. Curumim deixará sua aldeia, sua família, seus amigos, a natureza, os rios, os animais, as pescarias, caçadas, comidas, a terra, para se mudar para a cidade, onde ele nem conhecia e não faz parte de sua identidade. Na cidade, ele teria que enfrentar o preconceito do homem branco, o asfalto, o ar contaminado, e tudo que nunca havia experimentado. Porém, Curumim começa a pensar nos conselhos, nas histórias de seus avós e decide passar pelo ritual da maioridade. Por essa ótica, depreende-se da personagem protagonista, características de herói, pois ele vence os conflitos interiores entre a razão e a emoção, e finalmente, vence o bem, a razão - a passagem pelo ritual da maioridade e, consequentemente, a permanência na aldeia.

Diante das falas de Curumim, as quais expressam uma tendência para sair da aldeia, influenciado por outros parentes, os quais também tinham dúvidas com relação à saída da aldeia. Nesse contexto, as dúvidas de Curumim vão se diluindo no enredo e o protagonista vai tomando posição de um herói denominado por Kothe (1987), de "herói pícaro":

> O pícaro é o caniço que se dobra aos ventos para conseguir sobreviver: nele o que se pensa é o estômago. Ele tem a pouca dignidade daqueles que sempre têm o suficiente para comer, mas em sua indignidade sem indignação, ele revela a pouca dignidade daquilo que pretende ser digno e superior na sociedade. (KOTHE, 1987, p.14).

Dentro desse viés teórico, o herói classificado com características de pícaro, não reivindica mais do que o suficiente para a sobrevivência. Do fragmento acima, depreende-se que o pícaro é o herói que se torna superior na sociedade por defender a classe baixa, seus ancestrais, sua etnia, sua cultura.

Depois da história contada pela avó, logo que Curumim passou pelo ritual da maioridade percebe-se a continuidade da tradição do passado para o presente e do presente para o futuro:

> Curumim permaneceu calado, quieto, pensativo. Mais uma vez teve a sensação de que tudo o que ouvira era apenas mais um sinal do pajé. Não deixou, porém, de ver uma grande felicidade estampada no rosto daquela venerável avó que parecia andar em dimensões que seu pensamento ainda não alcançava. Sentiu, mais uma vez, que a tradição lhe marcava um sinal na testa, como se dissesse que tudo aquilo devia ter continuidade no futuro. (MUNDURUKU, 2011, p.42).

O cenário do fragmento elucida a concepção de Kothe sobre o herói trágico na obra de arte afirmando sobre os dois contrastes verídicos das obras de arte- o "horrível "e o "encantador". "O horrível pode ser o resplendor da verdade. Verdade concretizando fantasmas, mesmo que por um percurso de sangue, suor e lágrimas". Vale elucidar que, apesar dos conflitos interiores, Curumim é convencido pelos discursos dos ancestrais a passar pelo ritual da maioridade, fazendo valer as concepções de Kothe sobre o "horrível "que se torna "o resplendor da verdade.". (Kothe, p. 29). Ademais, o herói Curumim apresenta características dos heróis bíblicos por/ao se humilhar diante dos considerados superiores e conhecedores da verdade- seus avós, pajé e seu pai, se submetendo aos conselhos deles e, finalmente se tornando herói por se integrar a mais um grupo defensor e protetor da identidade indígena. Por outro lado, ele se torna herói por adquirir forças para vencer o seu próprio eu, as suas subjetividades, desejos, dando lugar à razão.

De acordo com Kothe (1987, p. 07) "as narrativas são sistemas cujas dominantes geralmente têm sido algum tipo de herói. Na dominante está a chave do sistema. Um sistema é um conjunto de elementos coerentes entre si e distintos do seu meio". Autor indígena Daniel Munduruku, representante e também protagonista da Literatura Indígena, na década de 1970, cujo objetivo seria representar a identidade da etnia indígena, a partir da ótica indígena, abordando os elementos da natureza, os espaços das aldeias, os quais caracterizam a cultura, desejos, sonhos e memórias. Com o passar do tempo, as dúvidas da personagem aumentaram, o conflito interior permanecia, pois ele não era o único com

o desejo de deixar a aldeia, embora reconhecesse sua ancestralidade, o sentimento de pertencimento, o amor e o cuidado dos pais, de seus avós, enfim, sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, por meio da referida obra, é possível compreender que a narrativa de Daniel Munduruku, além de resgatar a identidade e memória indígenas, figura um protagonista, personagem "Curumim", o qual se identifica com os heróis de classe baixa, por se sacrificar para vencer o desejo de mudar-se de sua aldeia para a cidade grande. Enfrenta conflitos interiores, mas é convencido pelos ancestrais a permanecer na aldeia, e passar pelo ritual da maioridade. Deixar seus ancestrais, parte de sua cultura, memória e identidade não o deixaria confortável, além disso, poderia parte de sua identidade e memórias.

Curumim figura na narrativa de Munduruku, assemelhando-se às lideranças indígenas, entre elas, escritores, lideranças políticas, cujos esforços e objetivos são defender os direitos dos povos indígenas e sua cultura, uma vez que já tornaram-se leis pela Constituição Federal de 1988. Assim, Curumim pode ser denominado como herói *pícaro*.

Ademais, a carga semântica acentuada pelos recursos estilísticos na narrativa, usados na materialidade do texto, vai se intensificando com o desenvolvimento do enredo, em função das questões culturais, étnicas de um determinado espaço e de um determinado tempo. Esse complexo, sedimentado na memória do narrador, e registrado em livros, simboliza a continuidade da cultura indígena, representada pela escrita, instrumento de luta das lideranças indígenas.

REFERÊNCIAS

AMADO, André Miele. A busca pelo sagrado: o mito do herói e os ritos de passagem. In: **Simpósio Regional Sul da Associação Brasileira de História das Religiões**, 1., 2014, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: EST, 2014.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BRAIT, Beth. **A Personagem.** São Paulo. Editora Ática, 1985.

CAMPBELL, Joseph. Bill Moyers. "**O poder do mito".** Org. Betty Sue Flowers. Trad. Phil Kloer. SP: Palas Athenna, 21º edição, 2003.

_____**O herói de mil faces.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Cultrix/Pensamento, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** Série Princípios. 7ª edição.2002. Editora Ática.

KOTHE, Flávio R.**O herói**. Editora Ática S. A. Série Princípios. 2ª Edição. São Paulo, 1987.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo, Ática, 1986(Série Princípios, 36).

MUNDURUKU, Daniel. **Um sonho que não parecia sonho**. Ilustrações de Inez Martins. São Paulo: Editora Caramelo, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O sinal do pajé.** Ilust. Taísa Borges.- 2.ed.- São Paulo: Peirópolis, 2011.

OTTO, Rank. **O mito do nascimento do herói**: uma interpretação psicológica dos mitos. 1ª edição 2015.Editora Cienbook. Tradução: Constantino Luz de Medeiros.

REIS, Carlos. **Dicionário de Estudos Narrativos**. Coimbra: Almedina, 2018.

O PESO DA BAGAGEM EM *CORDA BAMBA*, DE LYGIA BOJUNGA[1]

Vanessa Weber Sebastiany
doutoranda em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)
Bolsista Prosuc/Capes

PÉS A CAMINHO

Neste artigo será abordado o estudo feito com a obra *Corda bamba*, de Lygia Bojunga, na qual é possível perceber o processo de individuação da protagonista Maria ao longo da sua trajetória e das dificuldades enfrentadas por ela que, após a morte dos pais, precisa deixar o circo e os amigos para morar com a avó materna, Dona Maria Cecília Mendonça de Melo. A menina mobiliza em si a força da resistência ao recuperar e preservar suas memórias a caminho da individuação, o que transfigura traços do contexto brasileiro da época ditatorial refletidos na educação e no (re)conhecimento da memória e da identidade nacionais tanto nos tempos idos quanto atualmente. Essa noção temporal, presentificada pela não linearidade da narrativa, entrelaça passado, presente e futuro, desconstruindo a ideia de blocos isolados, traçando uma espiral na qual acontecimentos passados interferem na construção do futuro. Assim, a forma de viver o presente, ao mesmo tempo que está ligada à constituição subjetiva que se deu no passado, também interfere na forma como esse passado é rememorado. A protagonista simboliza os sobreviventes da ditadura, cujo drama passou despercebido ou desacreditado por muitos até os dias atuais. A menina é símbolo de força restauradora que humaniza e reage de forma pacífica à opressão, utilizando-se da arte para encontrar respostas tanto em si mesma quanto no mundo que a cerca.

A obra merece um olhar atencioso por possibilitar leituras em diferentes níveis e fazer com que temas fraturantes, marcados pela sua dureza e verossimilhança, como a desigualdade social, morte e opressão vertam através da narrativa e adquiram voz de de-

1 Este trabalho apresenta um dos estudos realizados na dissertação de mestrado, intitulada *Crianças, adultos e bagagens: a herança da educação sem testamento em narrativas de Lygia Bojunga*, que contou com a orientação da professora Ângela Cogo Fronckowiak (Doutora em Educação. Docente no PPGL e no PPGEdu, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). E-mail: acf@unisc.br). Verificou-se a relação da imagem arquetípica da bagagem, recorrente nas obras bojunguianas, com a convivência entre personagens adultos e crianças e as consequências dessas interações educativas. Foram estudadas as obras *A bolsa amarela (1976), A casa da madrinha (1978), Corda bamba (1979), O sofá estampado (1980), 6 vezes Lucas (1995), A cama (1999), Aula de inglês (2006) e Sapato de salto (2006).*

núncia de situações históricas que continuam repercutindo. *Corda bamba* tem muito a contribuir para a literatura, pois abarca contextos e referências de forma ampla e, por isso, incita reflexões mais profundas nos leitores. Justamente por essa elaboração sofisticada e por serem livros classificados como infantis ou juvenis, o que fazia com que os censores[2] os vissem como literaturas menores e, portanto, inofensivas, que obras com poder contestador social e histórico puderam ser publicadas durante a ditadura militar brasileira. Obras literárias que fortemente atingem a especificidade de literariedade são produzidas a partir de motivação e intencionalidade que proporcionam fruição leitora para públicos de diversas faixas etárias, com diferentes habilidades leitoras, em diferentes momentos históricos e conseguem vivificar para o leitor, ainda que de forma inconsciente, sentimentos coletivos subjacentes.

Para iluminar o caminho em direção a essa riqueza simbólica e suas relações com a educação, foi realizada a pesquisa bibliográfica embasada, sob o ponto de vista relativo à filosofia da educação, pela abordagem de Hannah Arendt e de Gert Biesta. Carl Gustav Jung e seu seguidor James Hillman, foram referências relativas à psicanálise, mais especificamente, na exploração de arquétipos do inconsciente coletivo e da individuação.

Após a leitura de *Corda bamba*, foram selecionados trechos da obra que destacam as formas de educação e as imagens arquetípicas de bagagem, especialmente. Na sequência, essas passagens foram estudadas sob a perspectiva da educação e da psicologia junguiana com a finalidade de verificar a relação entre esses aspectos e seus efeitos sobre a constituição dos personagens quanto a sua humanização e a contribuição para a percepção do leitor diante dessa complexidade constitutiva que se deixa perceber ao longo da narrativa.

SENTINDO O PESO DA BAGAGEM

Chevalier, Gheerbrant (1999), em seu *Dicionário de símbolos*, definem a caixa, objeto que mais próximo se situa da bagagem, como símbolo feminino e representação do inconsciente por estar protegendo ou sufocando um segredo, ou seja, por conter aquilo que está dentro, mas não está visível, "[...] quer seja a caixa ricamente ornamentada ou de uma simplicidade absoluta, ela só possui valor simbólico por seu conteúdo, e abrir uma caixa implica sempre um risco". (Chevalier; Gheerbrant, 1999, p. 164). Com base em Jung (1964) arquétipos são imagens manifestadas por símbolos (palavras ou imagens) que representam muito mais do que aquilo que está visível, por trazer aspectos do "inconsciente coletivo" não totalmente definíveis ou explicáveis. Sob esse prisma, cada um e, no caso da literatura, cada personagem é símbolo também. A bagagem, símbolo estudado na obra, é representada por diferentes imagens arquetípicas, tais como bolsa, bolso, embrulho.

2 Funcionários do governo encarregados de revisar e controlar pela censura política as atividades públicas, tais como obras literárias, artísticas, culturais e meios de comunicação de massa, como jornais, emissoras de rádio e emissoras de televisão.

Corda bamba foi publicada em 1979, mesmo ano em que foi sancionada no Brasil a lei nº 6.683/1979, pelo presidente João Batista Figueiredo, ainda durante a ditadura. Conhecida como Lei da Anistia, a medida perdoou os crimes de natureza política, inclusive torturas e assassinatos, sendo que processos investigativos referentes a essas violações dos direitos humanos também deixaram de existir e a punibilidade desses criminosos foi extinta.

Esse contexto histórico atravessa a narrativa de forma implícita, através da pequena Maria que se vê obrigada a aprender a conciliar a recuperação da sua memória com a construção do futuro num presente feito de desafios, ao ver-se obrigada a deixar as suas origens circenses para ir morar com a sua avó. Para lidar com essas mudanças, a menina tem a necessidade de equilibrar-se na corda bamba, imagem que sugere o equilíbrio entre realidade e fantasia, consciente e inconsciente, lembrança e esquecimento, o que a leva a abrir portas da sua memória e construir um elo entre passado, presente e futuro.

A corda bamba é uma imagem que sugere o equilíbrio que Maria precisa encontrar entre o que aprendeu com seus pais e a opressão exercida pelas exigências da nova vida para conseguir abrir as portas oníricas e ressignificar a vida. Conforme Hillman (2001):

> Pedacinhos banais de informação podem provocar grandes efeitos psíquicos subliminares, como mostram os resíduos do dia nos sonhos. Sonhamos com as coisas mais loucas! A maior parte do dia não é notada nem lembrada, mas a psique escolhe vestígios do ambiente e os envia para o sonho. O sonho – uma usina de processamento reciclando o ambiente, dando alma ao que se joga fora. O sonho – um artista apropriando-se de imagens do ambiente para recordá-las na tranquilidade. (Hillman, 2001, p. 167).

Em uma entrevista, Lygia Bojunga foi questionada sobre a influência da psicanálise e sobre a presença de elementos psicanalíticos em *Corda Bamba.* Ela estabelece uma relação entre si mesma e a protagonista:

> Certamente. Durante quatro anos vivi muito intensamente um processo psicanalítico, uma árdua investigação interna, até que um dia disse a mim mesma: "É isso! Nem mais um especialista!" E procurando outras soluções, comecei a escrever. *Corda bamba* tornou-se, então, um processo de autoanálise por meio da criação literária. Como Maria, eu estava espiando em diferentes salas, em diferentes momentos da minha vida (Bojunga, 1991, p. 03 – tradução da autora)[3].

3 Es cierto. Durante cuatro años yo viví muy intensamente un proceso psicoanalítico, una ardua investigación interior, hasta que un día me dije: "¡Hasta aquí! ¡Ni un especialista más!". Y buscando otras soluciones, comencé a escribir. La cuerda floja se convirtió, entonces, en un proceso de autoanálisis a través de la creación literaria. Como María, yo fui asomándome a distintas habitaciones, a distintos momentos de mi vida. Entrevista concedida à Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil, em 1991. Disponível em:<https://www.cuatrogatos.org/detail-entrevistas.php?id=551> Acesso em: 17 jan. 2023.

Maria começa a viver o que Jung define como estruturação do ego e adaptação ao mundo exterior no primeiro encontro com a sua avó, a outra Maria: Dona Maria Cecília Mendonça de Melo. Com sua bolsa de couro com fecho de ouro, a mulher traz consigo a crueza do aprisionamento e da submissão e, simultaneamente, o encanto do que é mágico, já que ao saírem da bolsa "a bola virou balão, a boneca ficou maior que a Menina" (Bojunga, 2018, p. 99)[4], porém ao toque de Maria Cecília os brinquedos voltam ao tamanho normal e para a bolsa. "Era só pegar um brinquedo que, pronto: ele diminuía de tamanho" (p. 100).

Quando os pais de Maria morrem, a protagonista muda-se para a casa da avó, levando consigo um embrulho embaixo do braço, a corda e um arco de flores que ela usa para se equilibrar na corda bamba. A corda e o arco, mesmo não levando conteúdo dentro de si, são bagagens que precisam ser levadas na mão por serem grandes demais para caberem no embrulho e grandiosos demais para passarem despercebidos. Esses objetos são dotados de graça artística e diretamente ligados às origens circenses da menina. Já o embrulho remete a algo que está desordenado ou mal acomodado. No sentido figurado, a palavra embrulho lembra situação confusa. Assim como a bagagem de Maria, a sua memória também está embaraçada. O aspecto físico da bagagem conduz a uma interpretação ampliada em relação ao comportamento e às vivências da protagonista para além daquilo que é narrado.

Essa bagagem e o fato de ela não ser alocada no local convencionado para esse fim (armário) conduz à ideia de necessidade de fugir daquilo que está estabelecido como regra e caminhar rumo à recuperação e preservação da memória, por mais doloroso que possa ser. O estranhamento e a negação da avó se evidenciam pela sua fala: "– Vocês não pretendem largar isso tudo? sacola, embrulho, corda? – Mas fechou a cara quando viu Maria guardando tudo debaixo da cama: – Que é isso, Maria? Tem armário, cômoda. mesa, tem tudo que é preciso pra você guardar suas coisas!" (p. 23).

Ao mesmo tempo em que é guardada embaixo da cama, lugar onde geralmente a criança imagina estarem escondidos os monstros, a bagagem está bem próxima de Maria, apesar de ela não conseguir vê-la, da mesma forma como acontece com suas memórias que estão guardadas em algum lugar do seu inconsciente. A imagem criada pela cena narrada leva o leitor a perceber que Maria quer ficar perto dos seus fantasmas. A intenção da personagem é deixar por perto tudo o que possa promover o trânsito entre inconsciente e consciente para que consiga reaver a memória em meio à nova realidade que se impõe.

Ao longo da narrativa, as bagagens de outros personagens ajudam a compor o cenário opressivo no qual a protagonista passa a viver com a avó. No aniversário da menina, em meio a convidados inanimados como boneca, urso e girafa de brinquedo, os seres vivos presentes são os cachorros que acompanham cada passo da menina. Os animais não passam a ideia de proteção, mas de censura, pois "quando a Menina olhou pro jardim eles logo olharam, pra ver o que ela queria ver lá fora". (p. 103).

4 Todas as citações da obra serão retiradas dessa edição, constando, a partir de agora, no corpo do texto, apenas a referência à página citada.

Nessa linha marcada entre animado e inanimado, Maria Cecília presenteia a neta com uma Velha dentro de uma caixa embrulhada com papel e colada na parte de cima, como uma boneca. Além da característica desumana da embalagem, a fala de Maria Cecília enfatiza que ela não considera a Velha uma pessoa. A palavra "coisa" aparece duas vezes: "– Dessa vez é uma **coisa** diferente. Você quase não brinca com os seus brinquedos, resolvi então te dar uma **coisa** diferente pra ver se você gosta mais." (p. 108 – grifo meu). Na sequência, o narrador reitera essa ideia: "O presente era uma velha. Mas não era de acrílico nem de borracha, era uma velha de verdade, gente de carne e osso" (p. 109). Ao pedir que lhe conte uma história, a Velha responde de forma automatizada, perguntando se Maria quer ouvir história: "– De bicho? de gente? triste? contente? inventada? ou de verdade?" (p. 112). Maria, ao responder: "De gente. Da senhora", traz à tona a importância que a menina atribui à preservação da memória para a constituição de cada ser.

A bolsa de Maria Cecília e a caixa de presente na qual estava a Velha são imagens arquetípicas de bagagens que transfiguram e colocam frente a frente duas faces opostas da população brasileira, estabelecendo um jogo entre classe burguesa e proletariado. Maria Cecília se equipara aos contratantes de Márcia e Marcelo, pais de Maria. Ao pagarem mais para que a dupla se apresentasse no circo sem rede de proteção, agiram em benefício próprio pela exploração do trabalho e desvalorização da vida. O ouro do fecho da bolsa de Maria Cecília remete à noção de soberania financeira e o couro lembra que há sacrifício para a sua obtenção, sendo originária desse procedimento a expressão popular "tirar o couro", ou seja, explorar. A bolsa e a caixa estão ligadas fortemente às tendências capitalistas.

Essa noção materialista está presente também na forma como Maria Cecília vê a educação, como algo que pode ser comprado. Biesta (2013) chama de *Value for money* (bom uso do dinheiro dos impostos) que tem se refletido em sistemas de inspeção e controle rigorosamente prescritivos que valorizam o ensino mais técnico do que humano, deixando em segundo plano a valorização e o fortalecimento de características que considerem cada aluno único. Para Biesta (2013), sob a ótica moderna, educação imita a "produção" de pessoas e o educador acaba sendo confundido com uma espécie de parteira que tem a incumbência de liberar a potência racional dos alunos como sendo essência humana, porém sem aperceber-se da "presença" única de cada um. Hillman (2001), vem ao encontro de Biesta, ao defender que mentores e professores são pessoas especiais e, se exercerem boas influências nos seus alunos, é porque veem a "essência do ser", a "imagem única e inata" de cada um, marcas que distinguem o seu aluno de todas as pessoas no mundo. Para Hillman, é preciso conhecer alguém para conseguir levá-lo a conhecer algo.

Maria Cecília contrata para a neta uma professora particular, Dona Eunice, cuja única bagagem é o bolso de onde ela tira seu lencinho, já que tem constantes ameaças de espirro. Da mesma forma, ela está sempre tentando puxar uma pelezinha que cresceu junto à unha do polegar, atitudes que acabam causando no leitor uma sensação de angústia. Esse incômodo leva a uma percepção do clima que se estabelece nas aulas particulares.

Ao contrário da Professora da obra bojunguiana *A casa da madrinha* (1978), que encanta seus alunos com os pacotes coloridos que traz em sua maleta, Dona Eunice não parece confortável quanto a sua atuação profissional, pois o espirro é um mecanismo natural de defesa que não chega a se concretizar, assim como a pelezinha da unha que, ao ser puxada demais, poderia causar dor.

À medida que Maria vai recuperando suas lembranças, o que é simbolizado pelas portas que ela vai conseguindo abrir, a narrativa vai trazendo sinais de que a bagagem dela, ainda que desordenada, é muito valiosa, conforme a cena na qual ela lembra da morte de seus pais: "Devagarinho, um medo foi chegando: eles estavam indo embora, a vida agora era dela: mas quanta coisa numa vida! um presente assim tão grande, será que… será que ela ia saber carregar?" (p. 95). O trecho mostra que mesmo sendo um grande presente, não é fácil de carregar. Tanto é assim que a bagagem assume forma de embrulho.

VIVENDO NA CORDA BAMBA

A protagonista caminha graciosamente na corda bamba, equilibrando consciente e inconsciente em uma caminhada para dentro de si, ao encontro de suas memórias e em direção ao futuro. As exigências impostas pelo novo contexto familiar limitam a expressão de Maria. As lembranças afetivas contrastam com a educação baseada na fria transmissão instrucional.

Nas aulas particulares, os cachorros da professora, assim como os da avó, exercem papel opressor. Os animais ficam embaixo da mesa, obrigando Maria a manter as pernas suspensas. O canário preso na gaiola, canta de vez em quando, ou seja, exerce sua arte muito raramente. A prisão para o pássaro parece estar como a aula para Maria e Dona Eunice, já que ambas não estão à vontade. A personagem Barbuda, mulher circense com quem Maria mantém contato por telefone, comenta: "como é que a menina ia entender a lição se não tinha onde botar o pé descansada". (p. 44). Barbuda, embora não tenha experiência em educação, reconhece que o ambiente educacional precisa ser acolhedor para que haja aprendizado. Barbuda demonstra intencionalidade de manter as memórias de Maria ao perguntar: "– Você não contou como é que todo dia a sua mãe tomava a sua lição, fazia você estudar?" (p. 39). Porém, o conhecimento prévio de Maria não é valorizado por Maria Cecília, o que se evidencia pela forma como ela age em relação à educação da menina e a sua bagagem, logo na chegada:

> Mas o que que nós estamos fazendo aqui na porta? Vamos entrando, vamos entrando. Deixa o embrulho aí, Maria. E a mala? cadê a mala?
> – As coisas dela estão aqui na sacola - Barbuda falou.
> – Só isso?
> – Só. (p. 13).

Maria Cecília estipula metas escolares com base na faixa etária, comparando sua neta ao neto de uma amiga, subjugando a relevância da aprendizagem para a vida,

pois considera que todos precisam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e simultaneamente.

Na obra, a escola representa a educação institucional e retrata uma intervenção em nível instrucional e distante no campo afetivo, conforme o trecho a seguir que traz a visão onisciente do narrador ao descrever a reação de Maria e da escola diante das reais causas da falta de concentração da menina nas tarefas escolares:

> Teve entrevista com diretora, conversa com orientadora, e mais isso e mais aquilo, o pensamento sempre correndo atrás de Quico, Barbuda e Foguinho (todo mundo indo embora), correndo pro corredor comprido e abrindo tudo que é porta. (p. 126).

Os professores da escola agem de forma burocrática diante do desempenho não satisfatório de Maria, sem chegarem a questionar os reais motivos da protagonista ou procurar conhecê-la melhor. A avó tampouco fala sobre o assunto com a neta e contrata Dona Eunice. Assim, a autora tece esse contexto no qual a educação é tida como mercadoria, o que, segundo Gert Biesta, é problemático porque:

> [...] se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente. (Biesta, 2013, p. 41).

Já a Velha é um paradoxo, pois apesar de não ser considerada uma pessoa dotada de memória e vontades, a ela é delegada a tarefa que normalmente uma avó desempenha com carinho que é contar histórias para sua neta. Sob a perspectiva de Hannah Arendt, a Velha assume a autoridade, pois vai, ao contar histórias, mobilizando vivências e apresentando o mundo à recém-chegada Maria:

> Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (Arendt, 1997, p. 239).

Sob a perspectiva arquetípica, a Velha assume para si a simbologia maternal que, natural e presumivelmente, seria da avó, pois ela acolhe Maria com palavras e lhe fala sobre suas origens ao explicar-lhe sobre a vida de Maria Cecília. A Velha, ao contar para Maria a história dos casamentos de Maria Cecília, resgata a memória de modo que o passado interfira no presente e aja a favor da libertação de opressor e oprimido, já que, ao final da obra, é mostrado ao leitor que a menina descobre em Pedro, atual marido da avó, um aliado para convencê-la a permitir a viagem de Maria com seus amigos circenses para passar as férias na Bahia.

> – Sabe o que é? Eu gostaria de passar as férias do fim do ano lá na Bahia com a Barbuda e o Foguinho. Você convence minha avó? Você arruma isso pra mim?
> – É só isso?
> – Você acha pouco?
> – Não tem problema. Deixa comigo, eu arrumo a viagem pra você. (p. 143)

A Velha morre por ter comido demais algumas horas depois de conhecer a menina. E, mais uma vez, a pequena age com sensibilidade e preservação da memória. Já a avó representa a força contrária, silenciadora, conforme segue:

> O choro cresceu.
> – O meu presente morreu.
> Dona Maria Cecília pegou a Menina, quis tapar a cara dela com uma festa:
> – Esquece, minha boneca, esquece.
> – A comida nunca deu pra ela.
> – O quê?
> – Mas aqui tinha demais: ela morreu.
> – Esquece, meu amor.
> – Não. Não esqueço, não.
> (p. 122).

A Velha e a menina são representação de dois extremos temporais com vivências e intenções semelhantes. Após a morte da anciã, a protagonista novamente vive a perda de alguém que a afetou e que foi afetado por ela. Mas as perdas não lhe tiram o anseio pelas descobertas referentes ao passado e ao futuro:

> O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo, e Maria vai abrindo elas todas, e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher." (p. 145).

Embora não seja mencionada nenhuma forma de bagagem ao final da narrativa, os verbos arrumar, botar e preparar deixam perceber que as memórias e, consequentemente, os planos para o futuro vão tomando corpo. Isso sugere que a bagagem esteja ordenada e que Maria, tendo resgatado sua memória e a organizado, esteja pronta para incorporar novas experiências a esse conteúdo. Por conhecer seu passado, Maria está apta a construir um futuro promissor, da mesma forma que uma nação que conhece e valoriza as memórias coletivas está melhor preparada para decisões futuras. O fato de pensar no circo em que vai trabalhar mostra a valorização e o retorno às origens. A opção da autora pela palavra final "escolher", leva a concluir que a menina está em plena estruturação do "eu" e que não permitirá imposições: "Num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher". (p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a educação institucional quanto a não institucional aparecem na narrativa e as duas são muito parecidas quanto aos padrões de conduta, ao priorizarem memórias instrucionais em detrimento das memórias afetivas e da expressão artística. Maria acaba simbolizando a luta do povo brasileiro para preservar sua memória histórica, artística e cultural diante de forças opressoras que agem com intenção silenciadora. A imagem arquetípica do embrulho de Maria, da bolsa de Maria Cecília, da caixa de boneca na qual veio a Velha e do bolso de Dona Eunice dão a perceber ao leitor características da completude humana desses personagens. As bagagens ampliam simbolicamente aspectos complexos e confirmam que muitos personagens adultos não assumem sua adultez nem fazem jus às imagens arquetípicas às quais são relacionados. A avó não representa a face mais acolhedora da imagem arquetípica materna. Os professores da escola e Dona Eunice não representam o arquétipo do velho sábio, que vem a ser alguém com autoridade que, geralmente, auxilia nas tomadas de decisões e aconselha.

Tanto Maria quanto a Velha representam a expressão artística. Enquanto uma anda na corda bamba, outra conta histórias. As duas personagens são forças de resistência diante da tentativa de silenciamento e agem a favor da valorização humana ao reconhecerem que cada um tem sua história. O encontro das duas denuncia o sofrimento de toda uma classe ao longo de gerações. Maria, ao dizer que não esquece a morte de seu presente (a Velha), reforça a presença humana objetificada pela exploração do trabalho e a falta das condições mínimas para que a classe mais pobre possa viver com dignidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOJUNGA. Lygia. *A casa da madrinha*. Ilustrações de Regina Yolanda. 20. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga. 2011.

BOJUNGA, Lygia. *Corda bamba*. Ilustrações de Regina Yolanda. 25. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

CHEVALIER, Jean; Gheerbrant, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

HILLMAN, James. *O código do ser*: uma busca do caráter e da vocação pessoal. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HILLMAN, James. *O pensamento do coração e a alma do mundo*. Tradução Versus Editora. Campinas, SP: Verus, 2010.

JUNG, Carl G. *O Homem e seus símbolos*. Tradução Maria Lúcia Pinho. 6. ed. edição. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1964.

_____. *O Livro Vermelho*. Tradução Edgar Orth; Gentil A. Titton; Gustavo Barcellos; Revisão da tradução: Walter Boechat. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 107-156

SEBASTIANY, Vanessa Weber. *Crianças, adultos e bagagens: a herança da educação sem testamento em narrativas de Lygia Bojunga*. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3622>

O PNLD LITERÁRIO E A (DES) CONSTRUÇÃO DO RACISMO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Betty Bastos Lopes Santos
(PPGEL-UNEB)

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
(PPGEL-UNEB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Combater o racismo em pleno século XXI, exige identificar, incialmente, todos os âmbitos em que ele ainda se manifesta e atua de forma veemente. Nesse movimento, investigar o adentramento do racismo no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - o PNLD Literário, principal sistema de distribuição gratuita de obras literárias infantis e juvenis que alcança quase a totalidade das instituições da educação básica no Brasil, se torna urgente e necessário para romper as estruturas do racismo impregnadas na literatura ao longo dos tempos. Essas estruturas racistas operaram, a partir de um parâmetro europeu, tanto na definição das vozes que poderiam narrar suas histórias quanto na representação das personagens negras mantendo estereótipos de subalternidade, fixando associações de inferioridade e afirmando a ideia de incapacidade de produção epistêmica. Destaca-se também a eleição de um patrono da literatura infantil e juvenil brasileira cujo caminhar revela alinhamento direto com os ideais do embranquecimento pautados nas bases da Eugenia e cujas obras deflagram de forma contundente seu pensamento racista em personagens que se tornaram ícones na literatura infantil e juvenil brasileira.

A aprovação da Lei 10639/03, que segue completando duas décadas de existência, significou um avanço para o reconhecimento dos saberes dos povos africanos e afro-brasileiros e da sua importância na composição dos currículos que ainda seguem engessados pela ótica eurocentrista. Entretanto, o ritmo lento da implementação da Lei marca as ações que ainda precisam ser realizadas para que o racismo que se espraia nas produções artísticas, culturais, epistêmicas e literárias seja combatido tanto no pensamento quando no comportamento das pessoas.

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), na Universidade Estadual da Bahia, na qual

investigamos de que forma o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, na versão obras literárias, PNLD literário, nas edições 2018 e 2020, tem contribuído para a implementação da Lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo currículo escolar, em especial, nas áreas da História, das Artes e da Literatura.

Nesse viés, a partir de uma análise dos Guias das duas primeiras edições do Programa, fizemos o levantamento das obras cuja temática remete às questões ligadas à cultura negra, quantificando-as e comparando com o número de obras aprovadas que abordam temáticas outras, a fim de verificar o alinhamento do programa com a implementação da Lei 10639/03. Ademais, buscamos identificar no escopo de obras que contemplaram o recorte inicial, a presença de autores(as) negros(as) no intuito de refletir sobre a quebra da hegemonia autoral branca em programas de incentivo à leitura como o PNLD Literário.

Em vista disso, cabe-nos investigar a estrutura e o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura que servem de suporte para a circulação de obras da literatura infantil e juvenil destinadas às crianças, adolescentes e jovens nas instituições públicas brasileiras, que também, sendo vítimas do racismo circulante nas camadas sociais, devem encontrar na literatura amparo legitimado por escritores e escritoras negros e negras e por uma versão da história isenta de preconceitos, de ideologias racistas e de representações dos personagens negros subordinadas aos modelos do colonialismo europeu. Para tanto, recorremos às discussões de autores como Cuti (2010), Duarte (2022), Evaristo (2005), Dalcastagné (2012), Oliveira e Rodrigues (2016), Carneiro (2009), dentre outros que ajudaram na construção da base teórica na qual a pesquisa se sustenta.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL – "UM TERRITÓRIO CONTESTADO"[1]

De acordo com o pesquisador Luiz Silva (Cuti), "falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido, também". (CUTI, 2010, p.45). A partir dessa lógica de manutenção do poder, por muito tempo, o campo editorial da literatura brasileira foi dominado por escritores brancos já consagrados pela esfera canônica. Nesse sentido, a produção de autores negros narrando suas histórias manteve-se invisibilizada, sem notoriedade, impedida de compor o corpus da produção literária reconhecido e respeitado no Brasil.

E nessa disputa de poder, a insurgência da escrita de autores negros se dá a partir de um ato de resistência contra os parâmetros instituídos por uma sociedade altamente racista e que busca(va) a todo custo o branqueamento não só da cor, mas também da escrita brasileira (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016). A pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Luiz Henrique da Silva Oliveira, que buscou fazer o levantamento dos contistas e romancistas negros brasileiros entre 1859 e 2016, registrou a publicação do primeiro romance escrito por uma mulher negra, a maranhense Maria Firmina dos Reis em 1859, intitulado Úrsula, considerado como uma obra genuína da literatura afro-brasileira de caráter abolicionista.

1 Expressão criada por Regina Dalcastagnè (2012).

(OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016). Um verdadeiro ato de resistência que confrontou os ideais da branquitude na época, embora também tenha caído no processo de silenciamento típico do poder da estética dominante.

Para consagrar esse quadro da produção autoral negra e afro-brasileira, Assis Duarte (2022, p.10) afirma que "no mesmo ano em que Luiz Gama publicava suas *Primeiras Trovas Burlescas*, Maria Firmina dos Reis trazia a público Úrsula", o que, segundo ele, denotou a presença não apenas de um "Pai" mas também de uma "Mãe" da Literatura Afro-brasileira.

No campo da produção literária infantil e juvenil brasileira, o quadro não foi diferente, consagradamente atribuído a Monteiro Lobato o título de patrono da Literatura infantil brasileira, o projeto lobatiano foi muito importante para criação de uma literatura voltada para o público infantil e genuinamente brasileira, entretanto, nota-se em suas entrelinhas, o alinhamento com o pensamento eugenista, defendido por Lobato, e que pode ser conferido com a representação negativada de pessoas negras em personagens como a Tia Nastácia e nos discursos proferidos pela boneca Emília, pela Dona Benta e por Pedrinho em diversas histórias que, além de inferiorizarem a figura da Tia Nastácia, enquanto mulher negra, cujo espaço se resumia à cozinha e seus dons aos afazeres domésticos, revelavam também o desprezo pela cultura ancestral negra herdada pela mesma personagem.

De acordo com a pesquisadora Elizabeth Cardoso (2023), autores e autoras de ancestralidade negra sempre estiveram dedicados à literatura voltada para o público infantil "desde a sua fundação no século XIX, mas pouco se sabe sobre isso. E o sabido é silenciado". (CARDOSO, 2023, p. 107). Nessa esteira, a autora afirma que os principais pesquisadores que se dedicaram a estudar o gênero Literatura Infantil e Juvenil como Coelho, Lajolo, Zilberman, dentre outros, não atentaram para a diversidade da autoria da literatura infantil, ignorando os autores negros e afrodescendentes bem como suas obras. Essa maneira de ignorar tais autores e suas produções atribuiu a condição de inexistência a essas vozes, constituindo segundo ela, "um erro social e epistemológico" (CARDOSO, 2023, p. 107) no campo da Literatura infantil e juvenil brasileira.

Em suas pesquisas, Elizabeth Cardoso (2023) afirma que o legado da literatura infantil brasileira precisa ser "completado, revisto e reescrito com maior atenção à diversidade racial presente na literatura e em especial à inserção de escritores e escritoras afrodescendentes (...)" (CARDOSO, 2023, p.111). Ela aponta o escritor afrodescendente (filho de um português com uma negra brasileira) Antônio Cândido Gonçalves Crespo como um dos precursores da literatura voltada para o público infantil, a partir de uma obra de sua autoria em parceira com sua esposa, a portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho, com a publicação do livro *Contos para nossos filhos*, em 1896. Neste livro, os autores recontam as histórias dos irmãos Grimm de forma inovadora ao reescrevê-las com intuito de mera fruição e não com intenção didática e moralista como era comum na época. De acordo com a autora, embora não haja na obra referida uma alusão às questões raciais, Gonçalves Crespo revelava constante preocupação com questões sociais como no conto *João Grande e João Pequeno* e um claro e direto endereçamento da obra a leitores infantis. Mesmo não

residindo no Brasil, Gonçalves Crespo foi referência para outros pesquisadores quanto à inauguração de uma literatura destinada às crianças. (CARDOSO, 2023).

A pesquisadora Regina Dalcastagnè (2012), por sua vez, afirma que "a literatura brasileira é um espaço em disputa" (p.5), onde vozes concorrem pelo direito de falar e pelo reconhecimento de suas narrativas enquanto literatura. Entretanto, esses espaços são regidos por hierarquias canônicas e excludentes que determinam quem pode ou não falar a partir de parâmetros estabelecidos pela estética europeia, branca dominante. Esses limites territoriais no campo literário retardaram o (re)conhecimento e a consagração de nomes importantes que historiaram e continuam registrando as narrativas negras e afro-brasileiras em tom de "escrevivências"[2] como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo (DALCASTAGNÈ, 2012), autoras negras que percorreram um longo caminho sem privilégios até que suas obras fossem consagradas como literatura.

Na contemporaneidade, assim como ocorreu em tempos passados, ainda se percebe resistência ao reconhecimento e à adoção de obras cujos autores transgridem os padrões estéticos dominantes secularmente respeitados e cuja temática reflita as questões ligadas aos povos excluídos como os povos indígenas e a população negra e afro-brasileira. Muitas lutas foram travadas pelo Movimento Negro, ao longo de décadas, a fim de que se garantisse um espaço de reconhecimento e de valorização das produções africanas e afro-brasileiras, inclusive na literatura, o que culminou na aprovação do dispositivo legal - a lei 10639/03 que, apesar de completar duas décadas de existência, ainda segue a passos lentos no cumprimento de seus propósitos no âmbito da educação.

Um grande exemplo dessa sujeição aos padrões estéticos europeus é a pouca inserção de obras de temática e autoria negras em programas oficiais de fomento à leitura no Brasil que atendem de forma bastante abrangente a rede pública da educação básica em todo território brasileiro, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, na versão obras Literárias, o PNLD literário, sobre o qual abordaremos mais detalhadamente na seção seguinte.

O PNLD LITERÁRIO E AS ESTRUTURAS DO RACISMO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A perpetuação do racismo na sociedade brasileira perpassa não só pelo poder de falar e divulgar as produções que revelem as histórias dos povos negros e afro-brasileiros excluídos e oprimidos historicamente, mas também pelo direito de ser ouvido. Além do processo de silenciamento que sustenta o "epistemicídio"[3] (CARNEIRO, 2005, p.96), temos o processo, do não querer ouvir, de ignorar a existência dessas produções por mais que tenham crescido em número de obras e de autores que vêm rompendo as barreiras excludentes da produção epistêmica, cultural, artística e literária no Brasil.

2 Termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo para expressar o estilo de sua escrita.

3 Termo cunhado pelo pesquisador Boaventura de Souza Santos e desenvolvido pela pesquisadora Sueli Carneiro.

As palavras da pesquisadora Sueli Carneiro (2009) revelam a preocupação com os processos de exclusão pautados no racismo epistemológico que ainda vigoram na sociedade, notadamente, no campo educacional.

> Eu estou preocupada, de maneira geral, com a preservação desse patrimônio. Nutro o sonho de termos institutos de formação política, de resgate de autores, pensadores, líderes políticos que foram importantes na formação da nossa consciência negra, e que não estão disponíveis. (CARNEIRO, 2009, p. 21).

Nesse movimento de reconhecimento, resgate e ocupação legal desse território que irrompe as barreiras do racismo, comungamos com a preocupação da autora ao reivindicarmos esses espaços de voz autoral e de divulgação das literaturas produzidas por autores(as) negro(as), tanto no sentido de recolocá-los no cenário da historiografia literária quanto nos espaços da atualidade, reivindicados por direito, onde ecoam as vozes que compõem a literatura brasileira, a literatura afro-brasileira assim denominada por Assis Duarte (2016) ou a literatura negro-brasileira como prefere chamar Cuti (2010).

Diante desse contexto, passamos a discutir sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático na versão obras literárias – PNLD literário – que representa um grande avanço no campo educacional devido a sua importância na divulgação de obras literárias entre os estudantes da educação básica da rede pública em níveis municipal, estadual, federal, incluindo instituições filantrópicas e confessionais cadastradas no programa.

O sistema de distribuição de obras literárias para as escolas públicas existe desde 1997 quando foi fundado o Programa Biblioteca da Escola (PNBE) que distribuía obras para as bibliotecas escolares. Em 2017, foi substituído pelo PNLD Literário, um programa que mesmo bastante limitado em relação do anterior, tem cumprido a sua função de distribuição de obras literárias para compor os acervos pessoais dos alunos e das bibliotecas das redes públicas escolares.

O recorte da nossa pesquisa de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) busca problematizar o alinhamento deste Programa de fomento à leitura com a implementação da Lei 10639/03, considerando que se passaram entre 15 e 17 anos após aprovação do dispositivo legal se considerarmos a data dos dois primeiros editais investigados na pesquisa (edições 2018 e 2020). O que nos chama atenção no PNLD literário é o fato de que, ao longo de quase duas décadas, dado o alinhamento que o programa deve ter com a implementação da Lei 10639/03 que preconiza no artigo 26, parágrafo 2º, que as discussões sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira devem ser tecidas em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, Arte e Literatura, ainda nos deparemos com um adentramento pequeno tanto de autores quanto de suas obras em programas como este. Tendo a literatura como um campo respaldado pela Lei, acreditamos que programas como o PNLD literário, deve estar

engajado na busca pela superação do racismo que encontra palco e faz vítimas nos espaços públicos da educação básica brasileira, em que a maioria da população que acessa esse direito é negra.

Nesse viés, a partir da pesquisa iniciada em 2021, obtivemos alguns dados importantes e que servem de alerta para refletirmos sobre de que forma a literatura infantil e juvenil ainda está submissa aos padrões estéticos dominantes que excluíram tanto escritores negros quanto suas obras dos acervos ao longo dos tempos. Ademais, esses dados revelam também as fraturas que vão se erigindo no campo literário, atribuídas às lutas do Movimento Negro que, há décadas, vem reivindicando o seu posicionamento e ocupação legal neste território, cujo espaço também é seu por direito.

Assim, a partir da análise feita nos editais das duas primeiras edições do PNLD literário (2018 e 2020), constatamos uma carência em número de obras que tratam da temática negra contemplando os pressupostos da Lei 10639/03. Para obtenção dos dados que seguem, foi feito o levantamento do quantitativo de obras ofertadas nas duas edições iniciais e, a partir da leitura e análise das Resenhas completas disponibilizadas nos Guias do Programa, identificamos as obras cuja temática está voltada ao tratamento das questões raciais ligadas à cultura negra. No quadro abaixo, apresentamos alguns dados que comprovam essas afirmações.

Quadro 1 - Obras PNLD Literário, edições 2018 e 2020, que tangenciam ou tratam da temática negra e/ou afrodescendente.

PNLD Literário Edições 2018 e 2020 – Obras que tangenciam ou tratam da temática negra	
Obras selecionadas – edição 2018	584 obras
Obras selecionadas – edição 2020	342 obras
Total de obras nas duas edições	**926 obras**
Total de obras que tangenciam ou tratam da temática negra e/ou afrodescendente	82 obras (8,8%)*

Fonte: (SANTOS; GONÇALVES, 2023, p. 332).

Na exposição acima, observa-se que o número de obras que tratam da temática negra nas duas edições iniciais é bastante pequeno em comparação ao número de obras aprovadas que tratam de temáticas outras na seleção do programa e o fato se agrava quando levamos em consideração o tempo decorrido da aprovação da Lei e o compromisso com a implementação da mesma, num programa de tamanha abrangência e influência quanto ao fomento da leitura e acesso à literatura nas redes públicas educacionais. Esses dados revelam a manutenção dos padrões estéticos historicamente instituídos e que ainda resistem em esferas como o campo literário, por exemplo.

Outro dado levantado que também nos chama a atenção é sobre a quantidade de autores negros e afro-brasileiros cujas obras foram aprovadas no programa. O que pode ser analisado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Visão geral de Obras PNLD Literário, edição 2018 e 2020.

Obras que tangenciam ou abordam a temática negra e autores negros por edição				
Total de obras nas edições		Obras que tangenciam ou abordam a temática negra	Total de autores negros/afrodescendentes das obras que tangenciam ou abordam a temática negra	
			Quantidade de autores negros/ afrodescendentes por edição	Percentual correspondente
2018	584 obras	58 obras	25	43% *
2020	342 obras	24 obras	08	33%*
Total	926 obras	82 obras	33	40%*

Fonte: PNLD Literário, edição 2018 e 2020. (Criação própria). * Valores aproximados.

Nesse levantamento, nota-se que na edição de 2018, das 58 obras que tratavam da temática negra, 25 autores eram negros ou afrodescendentes, perfazendo um percentual de aproximadamente 43% dos autores no geral, um número bastante animador mesmo dentro do pequeno recorte de obras que tratam da temática negra e diante do contexto da manutenção do padrão da estética branca que dominou o campo literário por muito tempo.

Entretanto, esperávamos que este número seguisse em movimento crescente, porém, constatamos que houve uma redução considerável na edição de 2020 quando apenas 8 autores negros (33% aproximadamente) tiveram suas obras aprovadas dentro do recorte de 24 obras da literatura infantil e juvenil que tratavam da temática negra. Tais dados nos alertam para o caminho que ainda temos a seguir no sentido de quebrar as barreiras impostas pelo colonialismo que determinou, ao longo dos séculos, o perfil de quem poderia escrever e produzir literatura e quais espaços deveria ocupar.

A pesquisadora Regina Dalcastagnè (2012, p.2) adverte que "o silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes". Isso pode ser observado quando encontramos nomes de autores outrora não legitimados pela estética canônica dominante, cujas obras se fazem presentes no PNLD Literário, mesmo que de forma ainda bastante tímida. Nesse sentido, deixa-nos bastante otimistas ver nomes de mulheres negras como Conceição Evaristo, bell hooks, Bianca de Santana, Sirlene Barbosa trazendo a obra de Carolina Maria de Jesus, Djaimilia Pereira, Angie Thomas, Octavia Estelle Butler, Sônia Rosa e Cidinha da Silva, cujas obras já alcançaram reconhecimento e respeito no campo da literatura negra e afro-brasileira e refletem suas vivências e experiências de mulheres negras em diversos contextos sociais.

Além dessas mulheres que vêm rompendo as barreiras do cânone bem como da supremacia branca e masculina no campo literário, temos também a representatividade masculina negra em nomes já consagrados como Ondjaki, Júlio Emílio Brás, Fábio Simões, Lázaro Ramos, Jeferson Tenório e Marcelo D'Salete. Outros nomes que representam novas vozes insurgentes no campo literário de temática negra vêm quebrando "o silêncio dos marginalizados" referido por Dalcastagnè como o escritor Gilvã Mendes, um

jovem baiano nascido em Salvador, com paralisia cerebral que se tornou escritor e teve um de seus dois livros aprovado no PNLD Literário. Destaca-se também o autor Fábio Ferreira, natural da cidade de Cachoeira, na Bahia, com uma obra aprovada no programa.

Esse movimento de ruptura do silêncio e de inserção de novas vozes pode ser percebido mesmo com a pequena inclusão de autores (as) negros (os) e suas obras num programa de tamanha importância, tanto para o incentivo à leitura quanto para implementação da Lei 10639/03. Contudo, para além do cumprimento da Lei, considera-se a relevância que essas discussões podem trazer para a transformação da sociedade quanto ao combate do pensamento e da prática do racismo tão evidentes em várias esferas sociais, inclusive nos espaços educacionais.

Além dessas discussões, consideramos positiva a inserção de vozes negras narrando suas próprias histórias, a partir do seu "lugar de fala" (RIBEIRO, 2017) e do seu "lugar socioideológico" (CUTI, 2010, p. 32), revelando as experiências vivenciados por um corpo negro, numa sociedade racista, que um corpo não negro jamais experienciou, conforme afirma Conceição Evaristo (2009). Esse posicionamento de voz autoral ativa representa uma conquista de território que por muito tempo foi ocupado por vozes brancas que se mantiveram como porta-vozes das pessoas negras, recontando suas histórias a partir de uma ótica externa e impossível de retratar fidedignamente as vivências e as aprendizagens ancestrais que uma voz negra carrega. Esse posicionamento de voz intercessora, ou seja, daquele que fala em lugar do outro impedido ou tido como incapacitado de falar foi responsável pela manutenção do padrão do colonialismo branco, masculino e europeu ao longo dos séculos na nossa historiografia literária.

Para além da discussão sobre o direito de falar e de exercer a voz, devemos considerar também aqueles que precisam ouvir, ler e conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira há séculos ocultada no campo epistemológico por força da lógica eurocentrista. Considerando programas de incentivo à leitura como o PNLD literário, a literatura negra e afro-brasileira enfrenta dois gargalos no processo de seleção de obras até chegar ao estudante leitor da rede pública. O primeiro gargalo que precisa enfrentar é na seleção inicial realizada por mestres e doutores selecionados pelo Ministério da Educação (MEC), que precisam estar alinhados aos pressupostos da Lei 10639/03 e às discussões sobre o combate ao racismo, ao avaliarem e escolherem as obras que comporão os Guias do programa. O segundo gargalo se dá dentro das instituições educacionais, quando os professores juntamente com a equipe gestora escolhem as obras ou os acervos com os quais desejam trabalhar em suas unidades escolares. Ter consciência sobre a necessidade de apresentar obras de autoria e temática negra às crianças e aos jovens educandos é algo de extrema importância nos dias atuais tanto pelo cumprimento da Lei 10639/03, mas, sobretudo, pelo engajamento no combate ao racismo tão real e presente na maioria das instâncias sociais que deve ser enfrentado e contestando todos os dias nos espaços educacionais.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar nos dois extremos, tanto na produção e inserção de obras de autoria negra e afro-brasileira em programas oficiais do incentivo à

leitura quanto no outro lado da ponta, pensando sobre a necessidade de quem precisa ter acesso e conhecer essas obras, elaborando assim, por meio da leitura do texto literário, estratégias para o combate ao racismo em todas as suas nuances.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e compreender os processos históricos que sublimaram a história e a cultura negra e afro-brasileira das esferas do conhecimento é um processo imprescindível para o combate ao racismo na atualidade. Empreender ações que recoloquem as produções ligadas aos povos negros, devidamente datadas e situadas, bem como nomeadas por seus autores, na historiografia literária brasileira, é uma questão reparatória urgente e necessária para que as estruturas do racismo epistemológico não continuem excluindo vozes que foram outrora marginalizadas.

Nesse movimento, é importante o alinhamento de programas oficiais de incentivo à leitura que acessam os espaços públicos educacionais com a Lei 10639/03 no sentido de cooperar com sua implementação que segue lenta e tardia arrastando-se há duas décadas. Mesmo diante da crescente produção de obras ligadas à temática negra, ainda existem barreiras que precisam ser rompidas no sentido de não permitir que as novas gerações, leitoras das obras da literatura infantil e juvenil, sejam impedidas de conhecer as produções que revelam a história e a cultura negra e afro-brasileira descontaminada dos estereótipos racistas historicamente instituídos. Outrossim, é preciso irromper com o processo de ocultamento dessas narrativas, principalmente, nos espaços escolares, cujos currículos ainda seguem acorrentados pelas amarras eurocêntricas que privilegiam vozes e produções canônicas.

Ademais, acreditamos que as investigações desenvolvidas no campo da pesquisa literária voltada para o público infantil e juvenil, ligada aos propósitos de uma educação antirracista possam ir, aos poucos, criando fissuras nessas estruturas colonialistas por onde se darão maior abertura para o conhecimento e reconhecimento da importância dos saberes africanos e afro-brasileiros que tanto refletem as nossas vivências enquanto sujeitos de uma nação pluriétnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 26 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2018 - Literário.** Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio Acesso em 26 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2020 - Literário.** Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em 26 de maio de 2022.

CARDOSO. Elizabeth. Escurecimentos literários: autoria de ancestralidade negra na fundação da literatura infantil brasileira. **ODEERE**.Vol.8,N 01, 2023, 106-118.Doi:10.22481/odeere.v8il.12396. Dossiê.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001465832. Acesso em 01 de junho de 2022.

CUTI, Luis Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ. Regina. **Literaturabrasileira contemporânea:** um território contestado –Vinhedo, Editora Horizonte/Rio de Janeiro, Editora da Uerj, 2012.

DUARTE. Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência**. Literafro**. UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-d uarte-literatura-e-afrodescendencia. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

EVARISTO, Conceição**.** Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta,** Belo Horizonte, v.13, n.25, p.17-31, 2º sem. 2009.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; RODRIGUES, Fabiane Cristine. Panorama editorial da literatura afro-brasileira através dos gêneros romance e conto. **Em Tese**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 90-107, out. 2017. ISSN 1982-0739. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11269. Acesso em: 20 dez. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.3.90-107.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte(MG): **Letramento:** Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais).

SANTOS. Betty Bastos Lopes; GONÇALVES. Luciana Sacramento Moreno. A presença de autores negros no PNLD literário: de que lugar estamos falando?. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 17, n. 01, p. 326-340, jan./jun. 2023.

OS TABUS SOCIAIS E A PROSCRIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Michelle Cristine Garrido de Araújo
PPGEL/UNEB

Luciana Moreno Gonçalves Sacramento
PPGEL/UNEB

INTRODUÇÃO

Há, nítida e irrefutavelmente, um crescimento avassalador do número de casos de transtornos mentais, incluindo ideações suicidas e o suicídio propriamente dito, no Brasil e no mundo. Os dados da Organização Mundial de Saúde obtidos na maior revisão sobre a saúde mental mundial do século XXI apontam que quase 1 bilhão de pessoas viviam com transtorno mental no ano de 2019, sendo 14% destes, adolescentes. Ainda segundo este mesmo estudo, a depressão e o transtorno de ansiedade aumentaram mais de 25% apenas no primeiro ano de pandemia e o suicídio foi responsável por mais de uma em cada cem mortes. Esses relatos se tornam ainda mais chocantes e tristes quando se verifica o aumento de casos que atingem a infância. Para além do espanto e tristeza, uma importante reflexão se faz necessária: pensar quais são as possíveis causas destes significativos aumentos dos problemas mentais e por que esses problemas passam a atingir tão fortemente as crianças, sendo essas consideradas no senso comum, essencialmente felizes, o que se constitui em um mito: "o mito da infância feliz".

A psicologia ao buscar respostas para todas essas questões, se depara com um fenômeno, no mínimo incoerente ou contraditório, ao que diz respeito à característica mais rudimentar da infância de todos os humanos e de todos os mamíferos, inclusive, que é a sua capacidade inata de brincar, além da sua natureza descobridora e relacionável. O fenômeno que se denomina "filhos do quarto, também título do livro de (TARDIVO 2016) rompe e desqualifica a infância, alimentando e revelando um agrupamento de sentimentos, como rejeição, abandono, solidão, não pertencimento e desamor.

Através de experiências empíricas adquiridas no setting terapêutico concomitante a estudos que conectam as áreas de saúde mental, desenvolvimento humano e a literatura, a pesquisadora/escritora deste artigo levanta questionamentos e hipóteses sobre alguns dos temas em evidência na sua prática, que se iniciam em um pensamento central: Qual a relação da proscrição dos contos de fadas, por tratarem de tabus sociais, com os silenciamentos vivenciados pelas crianças e a potencialização das dores experienciadas por elas?

O objetivo deste artigo é refletir sobre como os tabus sociais foram responsáveis por proscrever os contos de fadas e o impacto que isso traz, causando um silenciamento adoecedor ao indivíduo e na sociedade como um todo. Para tanto, foram tomados como fundamentos teóricos, os estudos de (Coelho, 2003), (Propp, 2010), (Bettelheim, 2009), (Freud, 1929), (Lacan, 2005), entre outros para tratar de temas como: a importância da Literatura e dos contos de fadas, o conceito de contos Proscritos, o Mito da infância feliz, o Mal-Estar na Civilização, Totem e Tabu e os Nós Borromeanos, em um compilado que, ainda que restrito, contribua de forma efetiva para um olhar atento e ações curativas das crianças e da infância.

PORQUE A VIDA NÃO BASTA

"A arte existe para que a realidade não nos destrua" e ainda "porque a vida não basta", essas frases atribuídas a (NIETZSCHE, 2003) a partir da sua obra A Gaia Ciência convoca um pensar acerca da importância e grandeza da arte na existência humana e o papel que ela desempenha na busca de significado e transcendência. Segundo o filósofo mencionado, a vida cotidiana, com suas rotinas e limitações, não se mostra suficiente para satisfazer as necessidades ou abarcar as demandas mais profundas do ser humano, portanto, a arte permite que os sujeitos explorem as suas emoções e se conecte com elas, ressignificando as suas próprias histórias. A literatura guardará a missão de ofertar novos encontros e possibilidades de criação de significados ao indivíduo, para que este não acabe por sucumbir nos seus próprios vazios existenciais. Assim, mostra-se pertinente trazer à luz, os estudos de Freud sobre a sublimação.

Na teoria psicanalítica (FREUD, 1921) a sublimação é compreendida como um mecanismo de defesa, no qual os impulsos mais primitivos e inadequados dentro da sociedade, são canalizados na realização de atividades socialmente aceitáveis e valorizadas no contexto cultural. Aquilo que até então era puramente instinto sexual e agressivo transforma-se em expressões elevadas culturalmente, de forma criativa e produtiva.

Reprimir ou negar os impulsos, para (FREUD, 1921) produziria as formações do inconsciente, com os atos falhos, chistes, sonhos ou sintomas e ainda poderia causar respostas destrutivas ao sujeito, o que fatalmente repercutiria no seu comportamento manifesto e assim, deixaria marcas na sociedade, através das relações.

Ao invés de negar, banir ou proscrever esses impulsos, compreende-se a partir de tantos estudos psicanalíticos, a gritante e urgente necessidade de olhar para o problema, de escutar as vozes conflitantes e de permitir a expressão e manifestação daquilo que habita o indivíduo, visto que a psicanálise propõe a cura através da fala.

Poder-se-ia agora falar sobre como os contos de fadas são relevantes para o mundo, ou como ocupam um lugar de descoberta da humanidade, história, origem, povos, ou ainda, nas palavras de (COELHO 2003, p.17) como "o onírico, o fantástico e o imaginário

deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que se abrem para verdades ocultas".

Talvez se pudesse ainda focar na potência dos contos de fadas como ferramentas de aprendizagens para o ser humano e para as suas relações, seria apropriado também citar (BENJAMIN, 1987, p.196), quando trata sobre as narrativas, ao dizer que "o conto de fadas guarda toda a história da humanidade, representando-a fidedignamente. (...) através das narrativas, as experiências são compartilhadas e ocorrem muitos aprendizados por meio dessas trocas".

Talvez fosse até suficiente trazer uma emblemática citação de Benjamin que diz:

> E se não morreram, vivem até hoje", diz o conto de fadas. Ele é, ainda hoje, o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade e sobrevive secretamente na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de conto de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho quando ele era difícil de obter, e oferecer ajuda em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico (...) O conto de fadas ensinou à humanidade há muitos séculos e continua ensinando hoje às crianças que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (BENJAMIN, 1987, p. 199).

Nesse trecho que merece contemplações, o autor enaltece o papel libertador, curador, conselheiro dos contos de fadas, esclarecendo a importância da sua continuidade e propagação em todo o tempo e em todos os tempos.

Nesta mesma perspectiva, (TATAR, 2004) apresenta os livros infantis como objetos mágicos: "Esses livros nos transportam de descobertas em descobertas, levando-nos a mundos inéditos e secretos que dão uma nova dimensão aos desejos infantis e contemplam os grandes mistérios existenciais". E novamente expõe a sua admiração pelos contos quando diz:

> "Nesse mundo de imaginação, não só nos libertamos das realidades enfadonhas da vida cotidiana, como nos entregamos aos prazeres catárticos de derrotar aqueles gigantes, madrastas, bichos-papões, ogros, monstros e trolls, estes também conhecidos como adultos." (TATAR, 2004, p.8).

No entanto, mais do que apenas apontar a grandeza e soberania dos contos de fadas, o desejo é atentar para um fenômeno que condena este soberano. Uma observação feita é de que havia uma proibição na sociedade que impedia determinados contos de se apresentarem para o universo infantil por conta dos seus conteúdos considerados impróprios para um novo modelo de infância que se construía com os princípios da família burguesa.

MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA

A infância, bem diferente do que se observa hoje, até o final da idade média sequer podia ser concebida. De acordo com (ARIÈS, 1981) as crianças viviam com suas amas até desenvolverem as habilidades para frequentar a sociedade atuando de forma completa. Essa fase, a qual atribui-se à infância nos dias de hoje, era apenas como um estado de transição para a vida adulta. O que se evidencia é que após os sete anos de idade, aqueles indivíduos não ocupavam um lugar de infância, mas já eram capazes de participar de toda e qualquer atividade social e segundo o autor acima descrito, até mesmo de guerras.

A partir do século XV começa a ser experimentado um sentimento de infância, porém foram necessários mais três séculos para ocorrerem mudanças que trouxessem alguma representatividade para as crianças. Os adultos passaram a vivenciar momentos de prazer e encantamento com os gracejos do bebê e passam a se permitir gastar tempo em sua companhia, o que proporciona um novo hábito dentro das famílias. (ARIÈS 1981) sugere que este novo hábito de olhar para os bebês e crianças desperta uma consciência da sua inocência e fragilidade e é a partir dessas novas constatações que muitas outras mudanças vão ocorrer ao longo das décadas e séculos.

A chegada do século XIX traz consigo inúmeros estudos e de diversas áreas, sobre a infância, suas necessidades e demandas, além de uma busca por entender a criança como um ser completo, integrado e único, que merece e precisa de atenção especializada dos pais e profissionais, para o seu bom desenvolvimento.

Essa mudança na concepção da infância e a crença da importância dessa fase no desenvolvimento humano solicita mudanças também naquilo que é oferecido a estes pequenos. E neste estudo se ancora uma suposta necessidade de transformar ou adaptar os contos de fadas que vinham sendo contados na oralidade e nas compilações de nomes como Perrault, Grimm, entre outros, afinal, os temas que até então eram abordados nos contos, não pareciam mais apropriados para esta nova infância.

Kehl (2006) conta sobre a força das histórias infantis que seguem o seu destino através dos séculos e que vão sobrevivendo e mantendo-se populares por se tratar de questões intrínsecas e comuns aos homens. É essa verossimilhança que atrai, intriga e fascina as crianças: as mimesis que se impõe no subjetivo, nos sentimentos, nos desejos, nos conflitos, ainda que muitas vezes se escondam em elementos completamente distópicos e distantes de si.

Por essa razão e por esse relacionar-se tão próximo com os leitores/ouvintes, que essas histórias se repetem, se remontam, ganham novas roupagens e subsistem ainda que em face de tantos obstáculos no caminho. As histórias foram sendo modificadas, foram ganhando novas roupagens e suavizadas para serem contadas às crianças. Foram muitas as versões que tomaram as histórias, entretanto, houve uma ruptura, uma quebra dessa consistência e resistência dos contos de fadas. É notório também que há um desaparecimento em larga escala de uma quantidade imensa dos contos e junto com essa constatação, um estudo para compreender as motivações para tal acontecimento.

PROSCRIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Assim, se é falado sobre o desaparecimento dos contos de fadas, faz-se necessário conhecer quais são esses contos. BETTELHEIM (1976) ao analisar psicanaliticamente os contos de fadas, seus enredos, personagens, origens, sintomas e lições, em sua obra, *A psicanálise dos contos de fadas*, indagou-se sobre o desaparecimento de centenas de contos e sugeriu que poderia haver algo a ser observado nesta ausência, no entanto, mostrava-se desabilitado para continuar este estudo.

Araújo (2019), então, desenvolve uma pesquisa sobre os mesmos contos e faz descobertas relevantes, apresentando uma nova categoria sobre eles, ao qual chama de Contos Proscritos. Fez-se inescusável conhecer o destino de tantos contos esquecidos, saber o que houve com eles, quem os silenciou e o porquê. A esta altura, (ARAÚJO, 2019) mergulhava em busca de maiores esclarecimentos para a escrita dessa nova categoria.

Proscrito foi o nome dado a todo aquele conto que não fora considerado clássico, nem pertence ao universo infantil, que foi banido, excluído, execrado. De acordo com (ARAÚJO, 2019) "Aquele que é considerado proscrito carrega consigo uma condição de deformidade, de imperfeição e indignidade. Esses contos são distanciados e silenciados por representarem um perigo à sociedade." Desse modo, compreende-se que centenas desses contos foram subtraídos do universo infantil por conta desses perigos, evidenciados por histórias torpes, vis e cruéis.

Pensar os perigos sociais evoca uma vastidão de conteúdos complexos, míticos, místicos, sombrios e fascinantes. Esses perigos trazem medo, angústia e conflitos internos, criando os tabus que, por sua vez, forjaram um fenômeno adoecedor que perpetua até os dias de hoje, fazendo um enorme barulho na alma humana.

Contudo, se os contos expressam o demasiado humano em suas dores, mazelas e angústias, se eles são produtos e produtores de catarses e se são excelentes mecanismos de defesa contra o mal que consome o sujeito, como podem estes serem banidos justamente por seus conteúdos cruéis?

Analisar questões como essas e as próprias histórias que foram proscritas é uma convocação para o entendimento das demandas humanas que, como esclarece (ARAÚJO, 2019, p. 72) "são veementemente execradas por evidenciaram as verdades que a sociedade procura esconder". Estudar estes contos Proscritos, então, continua a autora "é sobretudo, estudar o ser humano, suas dores, suas demandas e o puritanismo social que mascara e proíbe tanto os seus sentimentos quanto a própria humanidade."

Bem como ocorre na sociedade, onde é necessário suprimir e esconder os desejos e impulsos pelo bem da ordem social, inúmeras narrativas foram suprimidas e excluídas por representarem esses mesmos desejos reprimidos através da arte, contrariando o conceito do pai da psicanálise (FREUD, 1921) sobre a sublimação e o seu papel estabilizador e regulador das emoções humanas. Este banimento conduz a um pensamento de que os contos Proscritos desafiam as normas sociais, pois mesmo sendo manifestos de uma ma-

neira considerada aceita pela sociedade, através da arte, mostra-se perigoso demais, ainda, por causa dos seus temas.

TABU, SILÊNCIO E DOR

Dito tudo isso, inicia-se um diálogo com este silêncio que abafara tantos contos de fadas, fazendo com que perdessem a sua grande e primordial função: a libertação dos sujeitos. Neste ponto, observa-se este fator proibitivo, que parece responsável pelos desaparecimentos de centenas e talvez milhares de contos e que potencialmente acarretará uma manifestação sintomática na pessoa humana.

A saber, (FREUD, 1913) em sua obra Totem e Tabu desvenda a origem da sociedade humana, os fundamentos da moral e toda a construção das instituições sociais e culturais. O pai da psicanálise propõe um mito envolvendo um grupo de irmãos que reagem ao domínio do seu pai e com revolta, o matam e comem a sua carne. Ações essas que causam sentimentos ambivalentes nos irmãos que passam a conviver com a culpa e a reverência em relação ao seu genitor.

A partir desse mito, inicia-se uma discussão sobre a formação dos tabus, dos rituais, das regras de conduta e valores morais que regem as sociedades humanas. Na história, uma narrativa fictícia, de forma resumida, um grupo de irmãos que ele denomina de "símios humanizados" vivia debaixo da liderança autoritária do seu pai, gerando sentimentos de rivalidade, mas que subsidiava e escondia um sentimento de inveja e admiração, pois os mesmos, ao passo que se rebelavam contra os atos praticados pelo pai, sentiam-se inclinados ao desejo de também cometê-los.

Ao matar o pai, e, em um ato antropofágico, comer a sua carne, esses irmãos acabam por experimentar sentimentos duais de culpa em relação ao seu pai assassinado; e de reverência a ele, mas é no sentimento de culpa, que se formarão os tabus sociais e os rituais, como forma de expiação do pecado cometido contra o pai, a primeira lei (FREUD, 1913). Desse modo, entende-se que a culpa é um pilar sólido e contumaz, que suporta toda a construção da civilização.

Mais tarde, Freud (1929) em O Mal-Estar na Civilização, revela a natureza conflituosa em que consiste a relação entre indivíduo e sociedade, e preocupa-se com as implicações psicológicas no sujeito individualmente e no coletivo. Segundo o mesmo autor, a criação de regras e normas impõem aos indivíduos restrições que batalham diretamente com o que há de mais instintivo no homem, as suas pulsões sexuais e agressivas, que resulta em um outro tipo de guerra entre os desejos individuais e as convenções sociais que protegem as demandas do coletivo.

O processo civilizatório, tão necessário para assegurar a manutenção da vida, a ordem e o convívio entre os povos, atinge diretamente ao homem na sua natureza, pois torna-se necessário validar o grupo, em detrimento de si e dos seus desejos. A repressão dessas pulsões em prol da harmonia e segurança social produz uma tensão psíquica que

favorece ou vulnerabiliza o sujeito às doenças mentais, que por sua vez, desarmoniza e gera insegurança na mesma sociedade.

Ora, se não parece haver dúvidas sobre o sofrimento psíquico resultante da formação da civilização, assim como não há objeção quanto às regras e normas necessárias para as convivências sociais, não seria óbvio que se fosse pensada uma maneira de dirimir esse mal-estar? Não seria improrrogável a criação ou utilização de instrumentos ou recursos que viabilizasse um processo de cura para este ser que sofre?

Neste aspecto, retorna-se novamente as reflexões sobre a importância da literatura, ou da arte como um todo, para o resgate, a libertação das suas próprias cadeias que o envolve. A inserção da sublimação, como o mecanismo de defesa capaz de reequilibrar e ajustar o indivíduo, através das liberações das pulsões, empregadas de forma adequada e aceita dentro do contexto social, mostra-se fortemente capaz de cumprir esta função.

No entanto, a escolha pelo silêncio tem se mostrado um fator crucial para o adoecimento psíquico, muito embora esteja posto de forma veemente na literatura psicanalítica, que a cura vem pela palavra, pelo falar. Infelizmente, pais e sociedade se apressam em desconsiderar ou negar tal teoria. Sobre isso, (BETTELHEIM 2016, p.14 e 15) comenta:

> Todavia, a crença prevalecente nos pais é de que a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba: suas angústias amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas –. Mas essa dieta unilateral nutre apenas unilateralmente o espírito, e a vida real não é só sorrisos. (Bettelheim, 2016, p. 14, 15).

O desejo dos pais de garantir a felicidade dos filhos e de assegurar uma infância alegre e doce, produz um discurso romântico e belo, mas que se mostra falido na vida cotidiana, causando, irremediavelmente, um total despreparo no enfrentamento dos seus problemas. Há uma tentativa de negar o mau, oprimir a raiva, proibir a expressão da natureza, da libido e de mostrar ao filho e exigir dele somente comportamentos e sentimentos bons, mas que na verdade, sabe-se não ser estes presentes em todo o tempo na vida da criança.

Este modo de agir dos pais evidencia um desejo de afastar toda dor e sofrimento dos seus filhos, mas essa atitude utópica acaba por afastar o sujeito de si mesmo e daquilo que o faz humano. Na tentativa de proscrever os sentimentos maus, proscreveram os contos de fadas que pareciam insuportáveis aos pais, aos adultos. Em consequência dessa proscrição, as crianças tiveram seus sentimentos também silenciados e assim, voltam-se para dentro, para o seu esconderijo, dando origem ao fenômeno que inicia este artigo, “os filhos do quarto”.

Ao que se vê, os tabus são esconderijos das maiores inclinações humanas. São maneiras do homem se esconder das suas próprias intenções. Desse modo, os contos foram

proscritos, não por não serem condizentes, não fazerem sentido ou parte do que é humano, mas para abafar, recalcar e negar sentimentos tão dolorosos e inerentes a ele.

NÓS BORROMEANOS

É nesse ponto que se marca o encontro do trabalho dos contos proscritos com a teoria lacaniana dos três registros constitutivos do sujeito, que tem como elo, a Angústia. Angústia essa que aponta para algo que é muito maior e mais complexo, e que aqui pode-se ver surgir diante do perigo que o silêncio apresenta, podendo também servir como ponte para encontrar o Real de determinado incômodo e assim, poder dirimir os sofrimentos humanos.

O Real, segundo (LACAN 1966) é aquilo que insere o ser humano na ordem do impossível. Em seus seminários, (LACAN 1966) apresenta o Real como algo que sempre esteve, que preexiste ao verbo, à palavra, e se, justamente, existe antes mesmo da palavra, habita indubitavelmente no silêncio, no vazio, e por isso, impossível e indizível.

Os contos proscritos parecem padecer de um mesmo mal. Eles são silenciados, proibidos. Há neles um impossível que lhe proíbe a fala, a voz, que são justamente os tabus que incomodam a sociedade e que, por isso, pretende-se esconder. São eles próprios, o indizível, o inominável, de uma sociedade que se esconde e que em infindas palavras nada consegue expressar. Nega-se o impossível, o Real. Negado, assim, ele se vinga. A essa vingança do Real esquecido, dar-se-á o nome de Angústia.

Mas a psicanálise se propõe, justamente, ao tratamento do Real pelo Simbólico, mesmo sendo o Real, associado ao trauma, considerado aquilo que está no limite da palavra, que não se possa transmitir, não dito, se faz não apenas necessário, mas urgente convidar o sujeito a quebrar o silêncio

Os contos de fadas representam completamente o simbólico, que é parte constituinte da tríade, por ser ele mesmo símbolo. Voltando-se à crença de que a cura vem pela palavra e de que essa fala é produzida por significantes e significados e ainda de que a dimensão do Simbólico se fundamenta na função do significante e na representação do significado, formula-se a ideia de que nesse entrelace produz-se um discurso depoente e revelador de alcances maiores sobre a própria constituição do sujeito.

Ao falar, suscita-se um tipo de saber sobre si mesmo que até então se encontrava adormecido, ou desconhecido. Então, utilizar-se da palavra é se a ver com uma dimensão que vai além daquilo que o falante diz, mas que faz eco com a própria palavra e com um algo a mais que é dito de forma inconsciente e que pode levar ao encontro com situações ainda não reveladas acerca da própria constituição subjetiva do sujeito.

O encontro dos contos proscritos com o nó borromeano pretende uma resposta que alcance as dimensões do sujeito, que possa dirimir as angústias existenciais ou torná-las reconhecidas, utilizando-se desse Simbólico que é o próprio conto.

Já o imaginário da linguagem, por sua vez, perpassa por uma alienação em que se acredita na existência de uma compreensão do outro e que se produz entendimento a par-

tir do ego sendo, portanto, uma dimensão que se sustenta em uma estrutura narcísica e que nenhum elemento possui um significado em si mesmo. Na experiência que se obtém no estádio do espelho dá-se a identificação, que ocorre no tempo em que o bebê que se vê, como imagem, se reconhece para além dela, ou para o que é anterior a ela, mas apenas a partir do que observa fora do espelho: O outro, quer seja no papel da mãe, do pai, ou de qualquer autoridade sobre aquele ser, que com um gesto, uma palavra, ou um sorriso valida a sua descoberta, conferindo a ele um lugar de sujeito. Essa nova ação psíquica de atravessamento, intervenção e o resultado da identificação produz o Eu.

Nesse pensamento, (LACAN, 1966) afirma que é o que está fora do espelho que é fundamental para o reconhecimento de si mesmo. O sim, a autorização, encontra-se na dimensão da linguagem, que por sua vez sustenta a experiência do espelho. Vale salientar que como afirma o poeta Guimarães Rosa (2008, p.74), "O espelho, são muitos, captando-lhe as feições", evidenciando que o espelho não precisa ser um espelho, mas é representado por tudo o que devolve a imagem ao sujeito. De algum modo, pode-se dizer que o ser "eu" trata de alienar a si mesmo, visto que a sua identidade é feita fora de si. Portanto, o eu é o outro em sua constituição.

Essa abordagem oferece uma perspectiva única para entender como histórias desafiadoras podem influenciar a psique e a sociedade não apenas na sua formação lá atras, como na compreensão e ressignificação, pois acredita-se que quando o indivíduo escuta/ler os contos (Simbólico), ele faz conexão com as suas questões mais profundas e não ditas (Real) e através da sua percepção e validação do outro (imaginário) ele pode dar conta e ressignificar as suas histórias e demandas pessoais.

REINSCRIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Os contos proscritos podem ser considerados como mediadores simbólicos que desafiam ou questionam estruturas estabelecidas. A sua proscrição se manifesta como uma forma de controle social, mostrando-se ainda como uma tentativa de lidar com a tensão psíquica coletiva gerada por narrativas que desafiam as normas sociais. Essa maneira de controle social controla o que é dito, mas não pode controlar o que é sentido e pensado

A reinscrição dos contos proscritos pode ter um impacto significativo na sociedade, permitindo que pessoas e comunidades que foram silenciadas encontrem voz, expressão e uma forma de ressignificar suas histórias. Isso pode levar a uma sensação de empoderamento e representação para aqueles cujas histórias foram marginalizadas. A reinscrição desses contos pode ser um ato de resiliência, permitindo que as pessoas expressem autenticamente suas experiências, mesmo quando essas experiências forem consideradas tabus e não sejam condenadas a viver com os monstros que moram dentro de si. A exposição e discussão de temas considerados tabus nos contos proscritos podem contribuir para a quebra de estigmas associados a estes, além de ser uma ferramenta terapêutica, pois ao confrontar narrativas que refletem suas próprias vivências, as pessoas podem encontrar maneiras de compreender, aceitar e, porque não dizer, curar suas dores.

Observa-se a importância da reinscrição dos contos através de uma explicação freudiana sobre o complexo de Édipo quando diz: "A criança imagina que seus pensamentos incestuosos podem motivar uma severa punição e, por essa razão, se sente angustiada. A angústia sinaliza o perigo e leva o menino a recalcar o desejo sexual pela mãe e o ódio pelo pai", percebe-se que se a criança pudesse fantasiar, simbolizar e ser escutada e aceita em seus pensamentos e sentimentos, ela, então, encontraria acolhimento e validação, que lhes possibilitaria um contorno do Real.

Conclui-se que os processos de (re)inscrição dos contos proscritos, deverá possibilitar às crianças, e à sociedade como um todo, legitimação e validação aos seus sofrimentos e angústias, através do simbolismo que a literatura infantojuvenil carrega, proporcionando novas significações e trazendo melodia ao lugar em que habitava o barulho, que outrora o silêncio fez.

REFERÊNCIA:

ARAÚJO, Michelle Cristine Garrido, **Contos Proscritos: dialogando com o silêncio**, PPGEL/UNEB, 2019.

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

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. In: Obras escolhidas, Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense,1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, D.L; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. (1996a). **O mal-Estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).

_____. (1996b). **Totem e tabu e outros trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 13. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1913).

_____.(1921). **Psicologia das massas e análise do ego.** In: FREUD, S.

KEHL, Maria Rita. **A criança e seus narradores**. In: CORSO, D., L.; CORSO, M. As fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LACAN, J. **O seminário, livro 7: a** ética **da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

_____. **O seminário, livro 10: a angústia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

_____. **Escritos** (1966)

_____. **O seminário, livro 10: a angústia** (1962-1963). Texto estabelecido por Jacques--Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Campo Freudiano no Brasil).

_____. ***O seminário, livro 22: RSI.*** Inédito. (1974-1975)

NIETZSCHE, Friedrich, **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROSA, J, G, **Primeiras Estórias,** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008;

TATAR, Maria (Org.). **Contos de fadas**: edição comentada & ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004.

PENSANDO A INFÂNCIA E A CONDIÇÃO FEMININA EM *SAPATO DE SALTO*, DE LYGIA BOJUNGA[1]

Elisa da Silva Santana
UERJ.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho propõe uma leitura da narrativa *Sapato de Salto*, de Lygia Bojunga, focando nas violências associadas a uma ideia de feminilidade. Contudo, por se tratar de uma obra voltada para o público jovem, faremos antes uma breve problematização do possível uso do texto como livro "paradidático", e um possível cerceamento do texto por tratar de temas fraturantes. Como aporte teórico utilizamos estudiosos da literatura infantil e juvenil como José Nicolau Gregorin Filho e Thiago Lauriti, Regina Zilberman, Ana Crelia Dias, Edgar R. Kirchof e Renata Junqueira, além de teóricos da literatura em geral como Antonio Candido.

A DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA JUVENIL E OS TEMAS FRATURANTES

É comum o interesse entre estudiosos de literatura infantil e juvenil pensar em como os autores costumam abordar temas considerados "sensíveis", "tabus", ou "fraturantes", pois a imagem que temos de uma literatura "ideal" para crianças parte da história da construção do próprio conceito de infância que foi sendo desenvolvido (ZILBERMAN, 2012):

> Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a "infância". Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio a Idade Moderna. (ZILBERMAN, p.5, 2012)

Essa literatura que nasce em meio a um processo de escolarização complexo (que Zilberman explica muito bem em seu texto), até os dias de hoje, é confundida como um

1 O presente trabalho integra parte de uma pesquisa de mestrado intitulada *Um clássico de que eu nunca ouvi falar: uma análise (da falta) do acesso das crianças à literatura,* da linha de pesquisa Teoria Literária e Literatura Comparada, que está sendo desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sob orientação da professora Regina Michelli.

"instrumento educacional" e, neste sentido, continua a atender demandas morais que lhes são impostas.

Muitos autores, no entanto, recusam-se a dobrar sua arte literária para que caiba nas caixas moralizantes parte da sociedade acredita ser "a verdade" ou "o correto", e que negligencia deliberadamente uma amplitude de vivências da nossa existência como seres humanos e conforme a própria sociedade como um todo. Há, ainda, uma gama de pesquisadores (em sua maioria mulheres, vale ressaltar) que vem, desde a década de 70, apontando a diferença entre o que é um texto escrito para ser um suporte educacional e o que é um texto literário, em seu sentido estético, portanto, artístico.

Em outras palavras, é necessário haver uma distinção mais clara entre a narrativa literária para crianças e jovens e o texto paradidático, para que possamos compreender aspectos inerentes à arte literária sem que haja um abalo moral ao encontrarmos estes temas em textos direcionados para o público infantil e juvenil. Vale ressaltar que o termo "paradidático" deve ser lido não como um texto inferior ou simplista, mas com o significado de: um livro "que contenha informações corretas e que tenha a capacidade de incentivar a aprendizagem [...] sem que o mesmo possa ser considerado um texto 'didatizado' como normalmente se encontra nos livros didáticos" (CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 64); que pode ter (ou não) uma linguagem mais próxima da narrativa, usualmente presente no texto literário. A literatura não tem o compromisso de informar, nem de incentivar a aprendizagem, por mais que possa fazer isso.

Temas sensíveis na literatura infantil e juvenil geram grande interesse dos estudiosos, mas também do público em geral, tendo em vista as várias polêmicas em torno de censuras que textos assim têm sofrido em espaços como as escolas, onde se encontra, em sua maioria, o primeiro público para o qual a literatura infantil é destinada: crianças, jovens e adultos que convivem com crianças.

Na literatura para adultos é comum haver temáticas conflituosas, e muitos romances que envolvem morte, doença, guerra ou desigualdade são considerados como características comuns de textos literários, sem que haja uma categorização como "fraturante" ou "sensível", porque a literatura é um meio artístico de representar ações, situações e sentimentos humanos. Então, não é surpresa encontrar tais temas representados na literatura, porém, quando são representados na literatura infantil, é comum haver um estranhamento.

A este fato, Candido delimita o que ele está nomeando por "literatura": "Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (2004, p.175), e também qual seria sua função, ao explicar que "está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)" (2004, p.175).

Para o autor, a relação da forma com o conteúdo, como as escolhas das palavras e a ordenação delas; ou como o texto está disposto na página (principalmente, no caso da poesia) ajudam o escritor e o leitor a organizar o pensamento de uma forma que deem sentidos ao texto que está sendo escrito/lido. Essa organização do pensamento proporcio-

na para o leitor um novo entendimento do mundo e das realidades que o cercam. Com a literatura infantil não acontece diferente (nem haveria por que acontecer). Kirchof e Souza, pesquisadores da literatura infantil, assinalam que:

> O que liga a questão dos formatos à questão da adequação dos conteúdos em relação ao público infantojuvenil é que ambas demandam uma reflexão séria e fundamentada por parte de educadores que decidem sobre o que é ou não adequado para ser lido e consumido por crianças e jovens em contextos educativos. (KIRCHOF, SOUZA, 2019, p.27).

Como evidenciam Kirchof e Souza, a literatura infantojuvenil que aborda temas sensíveis esbarra em uma questão moral do que seria ou não "adequado" para ser mediado em uma sala de aula da educação básica. Abandono parental, por exemplo, é um tema tratado que aparece em muitos livros paradidáticos, em que se pretende alcançar algum aprendizado através da leitura, muitas vezes, sem que haja um desenvolvimento mais profundo da personagem ou dos acontecimentos, e que as questões são utilizadas como situações-problema para o desenrolar de uma história. Assim, a emoção estética que a conjuntura apresentada pode gerar acaba sendo amenizada pela forma como ela é tratada.

Percebemos que a construção da visão da infância como uma fase "áurea" da vida, que precisa ser preservada das dores e conflitos do mundo, tende a afastar de textos para crianças. E essas mesmas questões, quando são abordadas no campo literário, podem receber o adjetivo de temas "sensíveis", "tabus" ou "fraturantes".

Este afastamento acontece porque, em cadeia, vários atores que participam do ciclo de produção e circulação da literatura infantil sentem receio: o autor que não gostaria de ver o livro censurado; as editoras que querem que o livro seja um produto "vendável"; os professores que, em muitos casos, por falta de formação adequada, não sabem como mediar um livro que aborde tais temas. Este receio impacta radicalmente na circulação das obras nos espaços onde as crianças mais se fazem presentes, sobretudo no espaço escolar. Como resultado, a formação de leitores literários fica prejudicada desde a fase inicial: quando as crianças estão passando pelo processo de alfabetização. E, levando em consideração as citações anteriores de Candido, imaginamos que a própria formação humanística sofra com uma falta que a literatura poderia preencher.

Não podemos deixar, no entanto, de nos ater ao entendimento de ver a obra artística como uma representação do real, e não um espelhamento, como ressalta Dias: "O olhar para a literatura não pode perder de vista o caráter ficcional e/ou poético de que esta se constitui, sob pena de as obras serem julgadas como fatos da vida real" (DIAS, 2020, p.49). Abdicando da "abertura de espaço à criação" (DIAS, 2020, p.50). O grande problema de quando falta esta compreensão é que a liberdade criativa pode ser cerceada por valores morais que não deveriam pautar a obra de arte, ou neste caso, o texto literário. Como resultado, nos últimos anos muitas obras têm sido censuradas em escolas e outros espaços onde o poder público está sendo movido por indivíduos ou grupos com

interesses próprios, pautados em uma visão tendencionista para uma vertente política e/ou religiosa.

ANÁLISE DA OBRA

Se por um lado há uma certa cautela, para que haja a circulação de textos que abordam temas fraturantes (seja por medo, seja por ataques provindos de uma falta de entendimento dessas questões, ou ainda, por um projeto político de hegemonia de poder), há também uma resistência de autores e pesquisadores que prezam pela qualidade do texto literário, focando em seu aspecto estético.

Publicado em 2004, o livro *Sapato de salto* nasce em um momento muito importante da carreira de Bojunga. Após receber o prêmio Hans Christian Andersen, a autora abre a Casa Lygia Bojunga, uma editora que passou a ser a única responsável por publicar seus livros daquele momento em diante, e que tem como objetivo proporcionar total liberdade criativa para a autora. A narrativa em questão foi o primeiro publicado na nova editora, quatro anos depois de sua abertura, quase que em conjunto do livro *Aula de inglês*. Em ambas as narrativas a autora explora relações complexas em que a infância não costuma ser representada: violência, sexo, prostituição, uso de drogas ilícitas e a representação de pessoas do gênero LGBTQIA+.

A narrativa de *Sapato de Salto* é iniciada com a história de uma menina, chamada Sabrina, que aos dez anos de idade é retirada de um abrigo de menores por um casal, para trabalhar como babá dos filhos deste casal, duas crianças menores do que ela. Prosseguimos na leitura e percebemos no desenrolar da intriga, que a personagem masculina, com a função de agir como pai de Sabrina, passa a cortejá-la de maneira indireta, até o momento em que chega a violentá-la sexualmente, o que não acontece apenas uma vez, mas torna-se parte da rotina da menina. A esposa percebe a ação do marido, mas culpa a menina, e passa a punir Sabrina com mais violência física. Algum tempo depois, chega, à porta da casa, uma tia de Sabrina que vem resgatá-la, pois descobre seu paradeiro, e lhe conta a sua história: a mãe havia se suicidado aos quatorze anos, logo depois de ela ter nascido, e a deixara em um abrigo para menores. Inês, a tia de Sabrina, leva, então, a menina para sua cidade natal; para morar com a avó, em uma casa amarela. No bairro onde vão morar, tia e sobrinha conhecem Andrea Doria, um garoto de quatorze anos que quer aprender a dançar com Inês.

Como podemos perceber, Sabrina passa por múltiplas situações de violência, que ocorrem desde seu nascimento, e são representadas na história através de indícios de violência que são figurativizados, como pontua Gregorin Filho (2017, p.112). O conceito de figurativização foi estabelecido por que o entende como:

> Um processo discursivo através do qual um objeto sintático recebe revestimentos semânticos que permitem com que o enunciatário o reconheça como um elemento do mundo material capaz de se reportar a temas do

> universo cultural da sociedade em questão, a figurativização é, dessa forma, um processo por meio do qual se chega à materialidade de uma figura. (GREGORIN FILHO, LAURITI, 2002, p.23)

Partiremos, então, para a análise da construção das personagens, observando também a forma como a autora desenvolve o enredo em relação à construção das personagens, e pensando nas questões trazidas no início do nosso texto.

Começando com os elementos paratextuais podemos entender um pouco expectativas que podem ser geradas e apresentam indícios do conteúdo da obra. A capa de todos os livros editados pela Casa Lygia Bojunga possui alguns elementos iguais: a cor (um amarelo claro); o nome da autora na parte de cima e o nome do livro na parte de baixo; uma ilustração enquadrada e centralizada no meio da capa[2].

A capa do livro leva a ilustração de um sapato alto, e no lugar do salto, há uma fita métrica que vai se abrindo mostrando a altura, que parece estar em crescimento. A imagem apresentada pode remeter a uma ideia de representação da própria feminilidade, que será retomada posteriormente na narrativa, e que é central para a história. Muitas personagens femininas (ou que tem alguma ligação com essa ideal de feminilidade) são apresentadas e sofrem violências diversas por se enquadrarem nessa condição.

Nas palavras de Gregorin Filho e Lauriti, "[...] talvez seja o sapato o signo ideológico mais recorrente da obra analisada. Ele é o responsável, na trama ficcional, pela ligação entre os dois universos: o infantil e o adulto" (2017, p.102). Isso acontece pois os sapatos na obra são marcadores das personalidades das personagens, mas antes analisaremos a protagonista, Sabrina, para construirmos uma perspectiva mais ampla da obra.

Sabrina é apresentada no enredo tendo seu lugar na casa muito bem delimitado pelos adultos ali presentes: ela chegou para cuidar das crianças (ignorando-se o fato de ela ainda ser uma criança também). A maneira como é descrita logo na primeira página já demonstra um preconceito em torno do papel social das mulheres pobres em relação ao cuidado com crianças, como se fosse uma tarefa natural feminina e, preferencialmente, designada para as camadas mais carentes, pois elas não podem, simplesmente, recusar.

Gregorin Filho e Lauriti chamam a atenção, no nível da linguagem, para a imagem do "embrulho", palavra utilizada por Bojunga para falar tanto da chegada da menina na "casa do menor", quanto em que iria trabalhar: "Era um embrulho pequeno, era um papel de jornal, era um barbante emendado." (BOJUNGA, 2011, p.9); "Ela era recém-nascida quando largaram ela lá. Embrulhada num pano. Com um bilhete na barriga, dizendo que a criança não tinha ninguém por ela." (BOJUNGA, 2011, p.30). Para os pesquisadores, a forma com que o contexto de Sabrina é descrito torna literatizada – nos termos dos autores - a violência simbólica a que ela foi submetida, transformando-a num objeto.

2 Não entraremos nessa questão neste texto, pois seria um trabalho à parte, mas a escolha por manter esse padrão em relação ao projeto gráfico foi da própria autora, ela prefere dar destaque para o texto. Bojunga defende que a literatura infantil, como uma parte da literatura, não precisaria de ilustrações de apoio.

Com o tempo, a menina vai desenvolvendo o trabalho para o qual foi responsabilizada e outras violências transpassam a vida dela. Seu Gonçalves, o dono da casa onde Sabrina está, passa a enxergá-la de maneira sexualizada e é também nas sutilezas que vai dando indícios de sua observação. Passa a dar "presentes" escondidos para Sabrina, e em um momento que a menina pede para estudar ele diz: "Você vai ser uma mulher muito bonita, não precisa estudar" (BOJUNGA, 2011, p.18). Novamente, nos remetemos à fala de Gregorin Filho e Lauriti, ao mostrar que a utilidade de Sabrina é "determinada pelo seu valor-de-uso que para dona Matilde assume o valor de objeto de trabalho doméstico e para seu Gonçalves o de objeto sexual" (2017, p.99).

Nesse ponto, a narrativa suscita diversas questões sociais que estão imbricadas. Em primeiro plano, e talvez a mais grave, a questão do ato de violência sexual. Em segundo plano, e que dá suporte à incitação do desejo de violação do agressor, está mesmo a questão da virgindade, que em Sabrina está representada por sua idade e pela ausência de uma família que seria "responsável" por ela. Como ressalta Renata Sousa:

> A construção social da vítima perfeita de estupro parte da ideia de que a castidade feminina, ou o mais próximo disso, é uma questão moral não apenas da mulher que a carrega, como, também, um atestado de bons antecedentes de sua família. (SOUSA, 2017, p.16)

Com o tempo, na narrativa, seu Gonçalves passa a compensá-la não só com presentes, mas com dinheiro, assim, encontramos, além condição de orfandade e abandono de Sabrina, uma situação em que ela é paga em troca de sexo. Sem ter a quem recorrer, ela precisa compreender sua condição completamente sozinha.

Conhecemos, então, a "tia Inês", que vai levar Sabrina para a casa da avó. Trajada com roupas justas ao corpo e um par de saltos bem altos (bem mais altos que os tamancos de dona Matilde), Inês representa um lar, uma família que até aquele momento foi negada à menina, no suporte daqueles saltos.

Retomando a discussão dos sapatos, percebemos que Inês passa justamente a ideia do senso comum associada aos sapatos de salto alto, principalmente, junto da descrição das roupas vestidas por ela: uma mulher altamente sensualizada, ou até mesmo, sexualizada. Sabrina conhece também sua avó, dona Gracinha, que, em conjunto de seu comportamento atípico, utiliza um chinelo de cada cor nos pés. E a menina descobre que a tia é professora de dança quando Andrea Doria se aproxima pedindo aulas.

Exploraremos um pouco, agora, a personagem de Andrea Doria, pois a questão do feminino aparece no livro por múltiplas perspectivas e, em nossa análise, a personagem também está ligada a essa questão. A narrativa denuncia, através da representação, um outro tipo de violência sofrida por milhares de crianças e adolescentes em nosso país. O menino tem, então, quatorze anos e está se relacionando com um rapaz de dezoito anos. O pai de Andrea, Rodolfo, descobre o caso e passa a culpar a esposa, Paloma, pelo comportamento do filho, primeiro por ter escolhido um nome "feminino" para ele, e segundo

por não ter proibido que o filho se expressasse por meio da dança que seria, novamente, "coisa de mulher".

O pensamento ultraconservador de Rodolfo fica evidenciado em vários momentos, não só por culpar a esposa pela orientação sexual do filho, mas também por responsabilizá-la pelas tarefas domésticas, incluindo o preparo de seu prato de comida; ou ainda quando culpa a esposa pela perda da filha que ela gestava.

Novamente, no texto, uma figura feminina aparece reduzida à função doméstica e reprodutora, e é responsabilizada por um erro, por ter sido "teimosa". Paloma queria ter um parto normal, mas a bebê demorou a nascer. No momento do nascimento, quando a criança precisava de cuidados imediatos, acontece um acidente no hospital que desviou a atenção de toda a equipe médica, acontecendo o pior: a morte de Betina, a filha. Para alguém que pensa à maneira de Rodolfo, é inadmissível que seu filho homem possa ocupar esse mesmo lugar inferiorizado, devido a características estereotipadamente atribuídas ao feminino. Para esse tipo de pensamento, os papéis sociais são apenas desempenhados como classificadores de hierarquia, em que o homem deve sempre estar acima da mulher – um conceito construído por séculos de repetição, desde a antiguidade clássica ocidental e que até os dias de hoje é reforçado através de um discurso hegemônico misógino.

No capítulo 7, intitulado *Lembranças*, é que a questão da prostituição recebe um contorno mais claro, pois Sabrina descobre que a própria mãe havia recorrido a esta prática por questões de sobrevivência de ambas (ela se prostitui enquanto está grávida para conseguir se alimentar). No capítulo seguinte, intitulado *O assassino*, a história de Inês é revelada de uma maneira drástica, ao ser assassinada pelo seu antigo cafetão. Após esse episódio, Sabrina passa a se prostituir. Para afastar uma imagem infantil, Sabrina veste os sapatos de salto alto da tia, também na busca de mostrar aos abusadores da cidade que ela havia ocupado o lugar de Inês. Sobre isto, Gregorin Filho e Lauriti (2017, p.102) escrevem que: "A medida do salto remete à medida do quanto Sabrina perde sua infância. Quanto mais alto o salto, menos infância Sabrina pode usufruir". No entanto, todas as vezes que Sabrina se sente conectada com sua infância, quando pode brincar e se sente livre, a menina está com os pés no chão:

> - É. Tudo o que eu gosto de fazer, eu gosto de fazer de pé no chão. A tia Inês riu:
> - Pois eu não sou assim: pra cada coisa que eu gosto o meu pé quer um salto diferente. (BOJUNGA, 2011, p.85)

CONCLUSÃO

Não se pode dizer que a leitura de *Sapato de salto* seja "fácil", pois as imagens apresentadas por vezes geram um incômodo por serem muito chocantes, e por tratarem de temáticas, infelizmente, presentes em infâncias que são negligenciadas por múltiplas instâncias e juventudes. Gregorin Filho e Lauriti ressaltam, porém, que "as diferentes formas

de violência impregnam cada signo que, no universo discursivo, evocou uma imagem de intolerância diante da diferença ou da individualidade" (2017, p.110). Logo, a narrativa consegue alcançar a qualidade estética, se tornando uma leitura que pode criar percepções da realidade, sendo assim, muito necessária, principalmente para pessoas que estão em processo de formação de leitura literária e humanística, segundo a visão de Candido:

> Talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2004, p.175)

A questão do feminino é construída sob múltiplas perspectivas, e todas elas, de alguma forma, são associadas a violências, sofridas ou provocadas (como no caso da dona Matilde, personagem complexa que não tivemos espaço para explorar em detalhes, mas que reproduz um machismo do qual também é vítima). Tentamos trazer neste trabalho algumas cenas e personagens que suscitam essa questão, mostrando possibilidades que podem ser abordadas com mais aprofundamento em um trabalho futuro.

Uma pergunta que costuma aparecer quando falamos da obra em questão é: para qual idade esse livro pode ser indicado? Não existe uma resposta definitiva para essa pergunta, mas há respostas possíveis e, talvez, uma das melhores seja: uma mediação bem feita, costuma tocar muitos leitores, pois os diálogos que podem ser levantados pelo texto se estenderão a diversos públicos por identificação ou por empatia.

Sapato de salto não chegou a ser proibido em nenhum contexto, porém, como vimos, pelo fato de tratar de temas sensíveis é um dos livros de Lygia Bojunga que tem enfrentado grande resistência de adentrar o contexto escolar. Neste sentido, mesmo não havendo uma proibição explícita, há um cerceamento pela resistência que encontra para circular nesse espaço. Por outro lado, o livro *A bolsa amarela*, por exemplo, em 2013 teve uma tentativa de cerceamento no município de Limeira - SP, com o argumento de tratar de "ideologia de gênero" - o que, nem mesmo, era o caso em questão, pois a personagem faz apenas um comentário falando sobre uma "vontade de ser menino", porque ela gostaria de ter autorização de ter mais liberdade -, o que indica que *Sapato de salto* teria grandes chances de sofrer ataques de pessoas com pensamentos ultraconservadores - se estes chegassem a ler o livro. Contudo, a resposta da secretaria foi contrária ao movimento do vereador[3].

Essas (e outras) questões tornam Lygia Bojunga uma autora algo polêmica e, portanto, de grande interesse para os estudos acadêmicos, que buscam tentar compreender a potência presente nos textos dessa autora.

3 É possível verificar a resposta da secretaria Municipal de Educação no site: http://consulta.limeira.sp.leg.br/Documentos/Documento/204159

REFERÊNCIAS:

BOJUNGA, Lygia. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011 [2006];

CAMPELLO, Bernadete Santos. SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista,* v.6, n.1, 2018, p. 64-80;

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos:* 4ª edição, reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191;

DIAS, Ana Crelia. É proibido proibir? Vetos à literatura em tempos conservadores. *Revista Graphos*, v.22, n.2, 2020. p.47-66;

GREGORIN FILHO, José Nicolau; LAURITI, Thiago. O itinerário das violências singulares da obra 'Sapato de Salto' de Lygia Bojunga. *Dialogia*, n. 27, 2017, p. 95-114;

KIRCHOF, Edgar Roberto. SOUZA, Renata Junqueira. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. *Revista Em Aberto*, v.32, n.105, 2019. p.25-40;

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do Estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. Estudos Feministas, v. 25, n. 1, 2017, p. 9-29;

ZILBERMAN, Regina. A literatura na escola. 1ª ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

REPRESENTATIVIDADE RACIAL NO PNLD LITERÁRIO 2022: ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS APROVADOS PARA A PRÉ-ESCOLA

Natália Bonadia da Silva Fulgencio
Universidade Federal do Paraná

Catarina Moro
Universidade Federal do Paraná

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa, em andamento, foi fundamentada para o trabalho de conclusão de curso da Universidade Federal do Paraná. Ela visa contribuir com o avanço do conhecimento no campo da educação, no que diz respeito à literatura infantil, suas implicações na formação das crianças e na Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Observa-se como a análise da representatividade de raça na literatura pode oferecer contribuições teóricas e práticas para educadores, pesquisadores e profissionais da área, enriquecendo as discussões sobre diversidade e inclusão na educação.

A introdução da literatura que celebra a identidade negra nas práticas educacionais contribui para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e estabelece uma conexão positiva com a cultura africana e afro-brasileira, desencorajando a persistência do racismo nos ambientes educacionais (COSTA; PEREIRA; DIAS, 2022). Deste modo, ao incorporar a literatura que valoriza a identidade negra nas escolas, proporciona-se às crianças a chance de formular perspectivas positivas sobre a diversidade étnico-racial. Isso, por sua vez, expande o horizonte cultural das crianças e contribui para a promoção de uma identidade étnico-racial favorável e que desenvolve a subjetividade negra (PEREIRA; DIAS, 2020).

A literatura é uma manifestação artística do ser humano, capaz de fortalecer a empatia, aguçar a criatividade, expandir nossa imaginação e nos amparar para enfrentar a vida. Os livros têm o poder de nos transportar para outros países, mundos e realidades, proporcionando uma imersão valiosa. Esse potencial da literatura é especialmente significativo para as crianças, uma vez que a contação de histórias e a presença de livros nas salas de aula podem exercer um alcance intimista e significativo. Corsino (2017), traz que a literatura é um direito e que o espaço escolar é um local ao qual a literatura pode "ser pulsante" (p. 13). E mais que um direito é "possibilida-

de de ampliação do universo de significação das crianças, dos afetos, da vivência da alteridade constitutiva, do conhecimento do outro, do mundo, como abertura para o pensar, refletir e imaginar."(p.14). Neste universo, a literatura permite que os leitores encontrem personagens com os quais possam se identificar e se sintam validados em suas próprias histórias.

A representatividade é muito significativa para a consolidação da autoestima, uma vez que ela é um processo muito delicado, demora para ser formada e pode se romper facilmente (MALAFAIA, 2018). Compreender o potencial da literatura e sua relação com a formação do ser, em autoestima e empatia, é um caminho para pensar as práticas pedagógicas que sejam benéficas. Entender e evitar estereótipos negativos de raça pode ser uma estratégia para reduzir as desigualdades um a um.

REPRESENTATIVIDADE: O QUE OS LIVROS LITERÁRIOS PARA CRIANÇAS TEM A VER COM ISSO?

A representatividade étnico-racial é uma dimensão a ser considerada na literatura infantil, tendo em vista a diversidade e pluralidade presentes na sociedade. As crianças necessitam de livros que retratem a diversidade étnico-racial brasileira, promovendo a inclusão e combatendo estereótipos prejudiciais. Da mesma forma, é essencial que as obras literárias ofereçam exemplos positivos da população negra, desafiando os estereótipos de raça e contribuindo para uma formação mais igualitária. Bernardes (2018), afirma que os profissionais da educação precisam assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento pleno das crianças, onde elas se sintam representadas nas atividades. Costa, Pereira e Dias (2022) trazem que há um desafio, ao querer considerar as questões étnico-raciais na Educação Infantil, que é a negação do racismo nesta etapa de atuação, considerando que as crianças bem pequenas e pequenas não reproduzem práticas racistas a que são expostas.

Em Costa, Pereira e Dias (2022), destaca-se que a hierarquização social é fundamentada em uma falsa democracia, e essas relações desiguais operam em prol daqueles que usufruem do poder, privilegiando a estética branca, o corpo branco e o conhecimento proveniente desses aspectos. Por isso, é de extrema importância que a população negra aprenda sua história e as dinâmicas de poder que permeiam nossa sociedade (COSTA; PEREIRA; DIAS, 2022). A possibilidade de ver na literatura um pouco da história e memória de seu povo, fortalece a identidade das novas gerações. Deste modo, é possível compreender sobre seu passado, trajetória e história (ARAUJO, 2018). Porém, isto não acontece com a população negra, que além da ausência, são retratados com inferiorização e estereotipagem (SILVA; MORO, 2022; ARAUJO, 2018; GOUVEIA, 2005). Assim, o livro literário destinado ao público infantil "[...] estaria marcadamente, desde seus primórdios, comprometida com a perpetuação de relações de dominação racial, tendo a população negra como coadjuvante da história deste gênero literário" (ARAUJO, 2018, p. 64).

A questão das hierarquias raciais e estereótipos é uma forma indireta de manifestação do racismo na literatura infantil brasileira. A representação estereotipada de personagens negros e indígenas, associada à simplificação e à animalização de suas características corporais, perpetua a hegemonia branca e a discriminação racial (SILVA; MORO, 2022).

Kaercher (2006), apresentou em sua tese análises das representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999. Em seus resultados, ela aborda que as obras tendem a apresentar a identidade racial branca como neutra e não racializada. A branquidade[1] é representada como uma norma, enquanto a negritude é constantemente racializada. Isso cria a ilusão de que a branquidade não é uma identidade racial, promovendo-a como o padrão a ser seguido. Trouxe também que as representações de negritude frequentemente clareiam a pele dos personagens negros, desconsiderando matizes de pele mais escuros. Personagens mais claros são retratados como mais próximos do ideal de branquidade, enquanto a pele escura é muitas vezes marginalizada ou omitida. Em geral, as obras promovem a branquidade, reforçam estereótipos e contribuem para a manutenção das desigualdades.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA

A partir da década de 70, a preocupação com o analfabetismo brasileiro começa a ser mais discutida. A leitura torna-se fundamental para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. No mesmo momento, 1972, a UNESCO emitiu uma declaração sobre a importância dos livros, o que impulsionou a criação de instituições e iniciativas para a expansão dos livros infantojuvenis (FERNANDES, 2004; PAULA; FERNANDES, 2014). No mesmo ano, a UNESCO designou-o como o "Ano Internacional do Livro", que trouxe o livro e a promoção da leitura no território brasileiro, sendo um direito do homem, a ser garantido pelo Estado (SOARES, 2018).

Uma iniciativa importante foi a Fundação Nacional do Livro Infanto Juvenil (FNLIJ), que desenvolveu projetos como a "Ciranda de Livros" (1982-1985) e "Viagem da Leitura" (1987-1988). Este projeto, o "Ciranda de Livros". O projeto "Viagem à Leitura", distribuiu títulos de literatura para bibliotecas públicas do Brasil (SOARES, 2018).

Entre 1984 e 1987, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) desenvolveu o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) com o objetivo de formar professores. O programa tinha como propósito enviar conjuntos de acervos de livros de literatura e periódicos a professores e alunos, além de estimular a criação de salas de leitura (BERNARDES, 2018; PAULA; FERNANDES, 2014). Durante cinco anos, de 1987 a 1992, o PNSL foi desligado, sem que outro programa entrasse em vigor (PEREIRA; NETO, 2015). De 1984 a 1996, a mesma

1 Segundo Kaercher (2006, p. 115), o termo branquidade significa "(...) aquela que parece ocupar centralidade, estar desde sempre assegurada, mas que, diariamente pela sua esmagadora presença, imposta exacerbadamente através das mais diversas representações, precisa ser reafirmada, reforçada. Uma branquidade "frágil", constantemente desafiada pelo hibridismo cultural brasileiro, pela miscigenação, que por sustentar-se em critérios de pertença tênues - como a cor da pele - vive sob constante ameaça."

instituição passou a escolher, adquirir e distribuir obras literárias destinadas a crianças e adolescentes matriculados na rede pública de ensino (PAULA; FERNANDES, 2014).

Somente a partir da década de 1990 os programas governamentais começam a se preocupar com a vinculação de incentivos à edição de livros literários a projetos de formação de leitores. Nesta perspectiva, em 1992 é criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), com a preocupação de promover uma política nacional de leitura. O Proler se instituiu a partir do decreto nº 519, de 13 de maio de 1992 (BERNARDES, 2018; HIDALGO; MELLO, 2014; SOARES, 2018; PAULA; FERNANDES, 2014).

Ainda em 1992, o Pró-Leitura, desenvolvido em parceria do Ministério da Educação (MEC) e o governo francês, atuou na formação dos professores. Este programa foi extinto em 1996, por falta de verbas (SOARES, 2018).

Já em 1994, instaura-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP). O PNBP durou até 1997 e foi extinto com a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BERNARDES, 2018; PEREIRA; NETO, 2015; SOARES, 2018).

ESTUDO COMPARATIVO: PNLD E PNBE

Ao comparar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), surgem críticas e diferenças significativas entre essas duas iniciativas. Uma das principais críticas direcionadas ao PNBE diz respeito à sua instabilidade orçamentária. Durante os seus 17 anos de existência, o programa enfrentou dificuldades financeiras, culminando em sua suspensão em 2015 (BERNARDES, 2018). Além disso, algumas edições do PNBE foram criticadas quanto à qualidade visual e material das obras distribuídas. A redução da qualidade foi uma medida para reduzir custos (RAMOS, 2013). Outra refere-se à falta de diversidade étnico-racial nas obras do PNBE. Mesmo com a Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, observou-se uma carência de critérios de avaliação relacionados a personagens negros nas obras.

Já sobre o PNLD Literário, recebeu críticas relacionadas à imposição de manuais digitais de apoio ao professor, que aumentou substancialmente os custos para as editoras, tornando a participação no programa mais difícil, especialmente para editoras de pequeno e médio porte (PINHEIRO; TOLENTINO, 2020). Outro ponto de crítica foi a imposição de restrições quanto ao tamanho e formato das obras literárias (TOLENTINO, 2020). Além disso, as diretrizes do PNLD Literário levantaram preocupações sobre a padronização dos temas nas obras e a restrição à liberdade dos professores para abordar a literatura de forma flexível e criativa, deixando a impressão de que o programa visa padronizar o ensino literário (TOLENTINO, 2020).

O PNBE tinha como objetivo central a democratização do acesso à informação e cultura, formação de leitores e qualificação de professores (BERNARDES, 2018). As obras

eram selecionadas por membros da Academia Brasileira de Letras (LOPES, 2012). Por outro lado, o PNLD Literário foi criado com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, apoiar a atualização e autonomia dos professores e apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, no PNLD Literário, os próprios professores são responsáveis pela escolha das obras a serem adotadas em sala de aula (PONTES; PINTO, 2020).

METODOLOGIA

Para a construção dos dados foi inicialmente realizada uma busca no Diário Oficial da União, portaria nº 5 de 8 de março de 2023, o Ministério da Educação divulga o resultado final da avaliação pedagógica das obras literárias inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 1/2020 - PNLD 2022 - Objeto 2 - Obras Literárias - Educação Infantil. A partir deste edital foi identificada a lista dos livros aprovados. No entanto, o documento encontrado continha apenas os códigos dos livros, informações sobre a faixa etária e a indicação de aprovação. Para obter informações mais detalhadas sobre cada livro, contou-se com uma listagem produzida pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, que forneceu descrições mais completas dos livros aprovados, incluindo títulos, autoria (texto e imagem) e editoras.

A seleção dos livros foi realizada utilizando as informações obtidas pela Secretaria de Juiz de Fora (2023)[2]e no Diário da União, considerou-se os 270 livros aprovados para a pré-escola, deixando de fora os aprovados para o segmento creche. Desses, iniciou-se a pesquisa das capas dos livros e foi elaborado um documento com as imagens, separadas por editora, destas capas para facilitar a seleção dos livros[3]. Para identificar a presença de personagens negros humanos, usando como critério de exclusão a tonalidade da pele. Essa etapa permitiu identificar os livros que serão utilizados na análise mais aprofundada. Durante a análise dos livros, foi feito o registro das editoras responsáveis por cada obra.

Com base nas capas pesquisadas e nas editoras identificadas, foi feita a seleção de um total de 56 livros[4] de 46 editoras para a análise mais aprofundada. No entanto, foram escolhidos 18 livros de 10 editoras para a análise final. Essa seleção seguiu critérios de mais de um livro por editora ou autora.

ANÁLISE DOS LIVROS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise de 2 obras literárias aprovadas no Edital do PNLD 2022 para a educação infantil/pré-escola, das 18 obras selecionadas que

2 Documento compartilhado pela Secretaria de Juiz de Fora (2023): https://drive.google.com/file/d/161xWsmm7fwZl17gb2TpKgPvXSUtrexia/view?usp=sharing

3 Documento produzido por Fulgencio (2023) https://drive.google.com/file/d/1RLc86veAxZLC-AcKQ_WE4DHCZiFlrXP5/view?usp=sharing

4 Lista dos livros após o recorte das capas (FULGENCIO, 2023): https://drive.google.com/file/d/1kpCt2Z5HufDSfRPafN8gwKVrDY_lwD_I/view?usp=sharing

estão em estudo. A análise irá contar se há ou não a promoção da diversidade, e como esta se dá; a representatividade das/os personagens negras/os humanas/os; se há ou não o protagonismo desses personagens e se há estereotipagem das suas características étnicas.

Maricota, nariz de pipoca - Renata Viana

A obra "Maricota, nariz de pipoca" foi escrita por Renata Viana e ilustrada por Ronald Martins. É a primeira edição da Editora Colégio, de 2021. O livro é em rimas e retrata a história de Maricota, uma menina descrita como "Sapeca" (VIANA, p. 4, 2021) e "Espuleta" (VIANA, p. 6, 2021).

Figura 1, 2 e 3 - Ilustrações do livro "Maricota, nariz de pipoca" de Renata Viana

Fonte: Viana (2021).

Na narrativa, a protagonista, Maricota, não tem hábitos alimentares saudáveis e seus pais a colocaram no balé, na natação e no circo, esperando que estas atividades aplaquem sua agitação. Entretanto, é o circo que de fato traz a solução, levando Maricota a perceber a importância de uma boa alimentação para desempenhar um papel no circo.

Na obra há somente três personagens, Maricota, seu pai e sua mãe. Os três possuem a mesma tonalidade de pele. A mãe e Maricota têm cabelos cacheados. A mãe de Maricota tem lábios mais grossos. O tom da pele pode ser interpretado como pardo, negro de pele clara. O conjunto das características fenotípicas sugerem que a família é negra.

A representação dos personagens em relação às suas características fenotípicas é equilibrada, sem exageros, e suas expressões são representadas de forma genérica. No entanto, essa neutralidade nas características físicas, que são originalmente negras, pode gerar dúvidas sobre a etnia dos personagens, deixando a impressão de que eles estão sendo "embranquecidos". Além disso, o fato de todos os personagens da história serem negros pode criar a impressão de que o protagonismo é limitado a essa única representação racial.

Bernardes (2018) enfatizou várias vezes em suas análises sobre a importância de incorporar as particularidades do fenótipo negro nas representações visuais, como um meio de reconhecer e celebrar a identidade da comunidade negra. Sendo fundamental ressaltar que a omissão dessas características pode perpetuar a invisibilidade das questões raciais e aprofundar o problema do racismo.

Mariana - Ana Paula de Abreu

O livro "Mariana," escrito por Ana Paula de Abreu e ilustrado por Bruna Assis Brasil, foi lançado em sua primeira edição pela editora Viajante no Tempo em 2014. Na capa há Mariana, a protagonista, escrevendo o próprio nome. A obra "Mariana" foi escolhida pela protagonista, na capa, apresentar características fenotípicas negras, sendo a textura do cabelo mais crespo e o tom de pele mais escuro.

Figura 16 e 17 - Ilustrações do livro "Mariana" de Ana Paula de Abreu

Fonte: Abreu (2014).

A narrativa da obra descreve um dia na vida da protagonista, Mariana, uma personagem caracterizada por sua alegria, amor e energia. Ela cativa aqueles com quem interage ao longo da história, deixando uma impressão muito positiva.

No contexto dos personagens presentes na obra, dos 12 personagens que aparecem, apenas duas são negras. A representação dessas personagens negras é marcada por uma ausência de estereótipos exagerados, e suas características são retratadas de forma positiva.

Em comparação com os personagens brancos, a personagem negra é representada com características fenotípicas que enfatizam sua identidade étnica, como a textura do cabelo crespo e a tonalidade da pele. A narrativa também destaca essas características de forma positiva, como podemos ver na passagem: "Seus cabelos fartos e negros dançam pra lá e pra cá. A pele cor de sereno contrasta com o sol e o mar e brilha como um gato negro na lua de luar" (ABREU, 2014, p. 9).

A obra aborda a história da protagonista negra de maneira positiva, sem estereótipos raciais em sua representação, o que permite a valorização da diversidade. A narrativa é cativante e realça de forma positiva as características étnicas de Mariana. No entanto, é importante notar que, em geral, a quantidade de personagens negros na história é discrepante em relação a de personagens brancos, mas isto não influenciou na representatividade da história.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância de encontrar na literatura personagens negras que possam se destacar. A narrativa principal deve ser acessível a todos os leitores, permitindo que eles explorem a riqueza da diversidade cultural e estética afro-brasileira. Isso não apenas estimula a imaginação, mas também oferece personagens

com os quais os leitores possam se identificar, independentemente de suas semelhanças ou diferenças (KLEM; FRANCO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar o papel da legislação (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente) e dos programas de incentivo à leitura, como o PNBE e o PNLD, na promoção da representatividade racial na literatura infantil brasileira. Esses programas têm contribuído para a inclusão de obras que retratam personagens negros de forma positiva.

Apesar desses avanços, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma representatividade racial mais equitativa na literatura infantil brasileira.

Após a análise dos livros, conclui-se que, embora tenha ocorrido avanços, ainda há poucos livros com personagens negros na capa, sugerindo um protagonismo limitado para esses personagens nos livros aprovados. O total de livros aprovados para a pré-escola (no PNLD Literário 2022) que incluiam personagens negros na capa foi de apenas 21% dos livros aprovados, o que revela a limitação de protagonismo deste edital.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Paula de. **Mariana**. Ilustração de Bruna Assis Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Viajante do tempo, 2014.

ARAUJO, Débora Cristina de. **As relações** étnico-raciais **na Literatura Infantil e Juvenil** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, 2018.

BERNARDES. Tatiana Valentin Mina. **A Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil.** 213 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de julho de 2017.

CORSINO, Patrícia. 2017. Título da Sessão Especial: Práticas Culturais, Leitura e Literatura no Contexto da Democracia. *In:* **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, 1 a 7 de outubro de 2017, São Luís, MA. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura Infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 14, n. 39, p. 12-139, 2022.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Práticas de leitura escolar no Brasil:** representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80. 309 f. Tese (Doutorado em Letras na Área de Literatura e outras produções culturais) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, 2005.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio José de Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 155-173, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36319. Acesso em: 10 out. 2023.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLEM, Suelen Cristina dos Santos; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Valentina, a princesa negra na literatura infantil: possibilidade de ampliação do contato com a cultura afro-brasileira aos leitores. **Dialogia**, [S. l.], n. 38, p. e20446, 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20446. Acesso em: 4 dez. 2023.

LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010:** personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial. 156 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp, Marília, 2012.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. **COPENE- Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Uberlândia, MG, 2018.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Literatura infanto-juvenil, políticas públicas de leitura e formação de leitores. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 18, n.2, p. 587-601, 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3211/321133267021/. Acesso em: 10 out. 2023.

PEREIRA, Rosane de Bastos; NETO, Pedro da Cunha Pinto. Páginas fechadas, à espera de leitores. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 64, p. 49-63, 2015. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/368/269. Acesso em: 11 out. 2023.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa . Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista da Asso-**

ciação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 12, n. 33, p. 178–196, 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1008. Acesso em: 17 set. 2023.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A Literatura Infantil em Perigo: Políticas Públicas e o Controle da Leitura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index. Acesso em: 24 out. 2023.

PONTES, Felipe Eversom Camargo; PINTO, Aroldo José Abreu. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD literário 2020. **Revista Alegre,** Ano 13, v. 21, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos2.unemat.br/index.php/alere/article/view/4846/3735. Acesso em: 24 out. 2023.

RAMOS, Flávia Brochetto. **Literatura na Escola: da concepção à mediação do PNBE**. Caxias do Sul: Educs, 2013. (livro online). Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/literatura_escola_ebook_2.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; MORO, Catarina. Diversidade étnico racial na literatura infantil brasileira e a política pública para distribuição de livros à etapa da Educação Infantil. **Bollettino della Fondazione**, LI, 1, p. 175-193, 2022.

SOARES, Ustana Ferraz. **Políticas Públicas de Incentivo** à **Leitura:** O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no Câmpus Paraíso do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins. 308 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. **A Literatura para Crianças e Jovens sob Coerções:** uma Análise Crítica do PNLD Literário. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

VIANA, Renata. **Maricota, nariz de pipoca.** Ilustrações de Ronald Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Colégio, 2021. Disponível em: https://www.coraeditora.com/_files/ugd/c73672_ccf5e4ecff2d46d3ad32ab5e494998f0.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023. (Livro do professor)

SAPATO DE SALTO (2006): UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO QUESTÃO FRATURANTE NA LITERATURA JUVENIL DE LYGIA BOJUNGA

Jéssica Mineiro Alves
(UFPI/CAPES)[1]
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
(UESPI/CAPES)[2]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obra *Sapato de Salto* (2006), de Lygia Bojunga faz parte de uma sequência de duas obras escritas pela autora após um período de quatro anos sem publicações inéditas, as quais se dedicou a criação de sua editora, a Casa Lygia Bojunga. A narrativa nos dá indícios de temáticas inerentes ao feminino, a começar pelo título, uma vez que o sapato de salto é um objeto mágico que remete a poder e sensualidade. O seu uso, em muitas culturas, representa a introdução a vida adulta, e é, de fato, o que ele representa para Sabrina, personagem principal da narrativa analisada, com a ressalva das motivações pelas quais ela necessitou ingressar na dolorida e antecipada vida adulta, o que configura diversas fissuras, ou fraturas no crescimento e formação identitária da criança.

O percurso narrativo nos faz ter acesso ao entrelaçar de vidas de personagens, marcadas direta ou indiretamente pelo significado social do uso do sapato de salto, mulheres que se relacionam ou se relacionaram com homens e que, através disso, têm em si marcas que se perpetuam em suas individualidades. Ao longo desta produção analisaremos três dessas personagens: Sabrina, Tia Inês e Andréa Dória, as duas primeiras são sobrinha e tia que se conhecem de forma tardia após diversos acontecimentos traumáticos na vida de ambas, e o terceiro é amigo e aluno de dança delas. São ligados pelos fios da prostituição, do luto e do abandono, com a ausência de qualquer romantização da introdução a vida sexual e amorosa, característica inerente a considerável produção bojunguiana.

Para tanto, objetivamos analisar as temáticas fraturantes presentes na literatura juvenil contemporânea através da narrativa *Sapato de Salto* (2006), de Lygia Bojunga.

1 Graduada em Letras português pela UESPI. Mestranda em Letras pelo PPGEL da UFPI. E-mail: jessicamineiro1@hotmail.com . Endereço do lattes: http://lattes.cnpq.br/5440602880544729

2 Mestre e Doutor em Letras pela PUCRS/CAPES. Professor da graduação e pós-graduação em Letras da UESPI (PPGL), professor convidado do Programa de Pós- Graduação em Letras (PPGEL/UFPI). E-mail: dbuenosaires@uol.com.br. Endereço do lattes: http://lattes.cnpq.br/2900846695607286

Como objetivos específicos temos: pesquisar sobre a literatura juvenil e as temáticas fraturantes; analisar o percurso literário de Lygia Bojunga com ênfase na obra Sapato de Salto (2006) e identificar as temáticas fraturantes presentes na narrativa em questão através de uma análise dos personagens e de suas peculiaridades.

Para fundamentar teoricamente o proposto, dividiremos a pesquisa em três tópicos: O primeiro propõe uma abordagem geral acerca da literatura juvenil e das temáticas fraturantes inerentes a ela, o segundo tópico analisa a literatura bojunguiana mostrando brevemente o seu percurso literário e sua proposta artística, bem como uma análise do *corpus* do presente artigo, a obra *Sapato de Salto* (2006), o terceiro e último tópico pertencente a fundamentação teórica diz respeito ao entrelaçamento das teorias expostas até então, mostrando, através da subjetividade dos personagens analisados individualmente, a presença das temáticas fraturantes. Para tanto, utilizaremos FILHO (2011), COLOMER (2017), ZILBERMAN (2003), ANDRUETTO (2012), SANT'ANNA (2007) e RESENDE (2008).

A LITERATURA JUVENIL E AS TEMÁTICAS FRATURANTES

A produção literária voltada para o público infantil teve início no final do século XVII, marcando a concepção da faixa etária bem como de seus interesses. A partir de então, abriu-se uma gama de questionamentos que permanecem até os dias atuais, tais como a delimitação etária do público leitor, a temática das obras e a abordagem feita por elas. As obras inicialmente possuíam um nítido intuito educativo, absorvendo um caráter denominado por Zilberman (2003) como provisório, uma espécie de "ainda não literatura". De natureza ideológica, as obras deliberavam sobre seus leitores/ouvintes certos valores de natureza social e ética, além da adoção de hábitos comportamentais ou de consumo. Ademais, ressai-se a oportunidade de introduzir à criança perspectivas e valores dos adultos, deixando-a à mercê de tais entendimentos.

A categorização fixa da faixa etária da criança e do adolescente foi estabelecida em 13 de julho de 1990, quando promulgado o Estatuto da criança e do adolescente (Lei n. 8.069), que considera, a partir de então, sendo criança a pessoa com até doze anos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos, fase que começa no período transitório da puberdade e, Segundo Gregorin Filho (2011) tal classificação "se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores". A literatura, por sua vez, acaba se configurando como fonte de identificação conflituosa, acolhedora e afrontosa quando necessário:

> Como nos demais textos produzidos na e para a sociedade, a literatura de recepção juvenil traz um discurso que dialoga com outras manifestações textuais no conflito de vozes dessa sociedade, ou seja, ela não é um veículo à parte da sociedade, também está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 31)

É possível compreender, por conseguinte, que essa literatura refletirá a totalidade de um horizonte ideológico a qual este leitor está inserido, trazendo à tona as vozes e sentimentos dos adolescentes nas páginas dos livros, atreladas a uma linguagem e a uma identidade visual que estejam vinculadas às suas práticas sociais. Diante de um mundo globalizado que se transforma diariamente, a literatura para jovens se apresenta de diferentes formas, pois, de acordo com Colomer (2017, p.181) "a representação social do mundo que deriva destes pontos é inseparável das formas literárias adotadas, da estética subjacente às formas poéticas, dramáticas ou narrativas de mostrar e interpretar a realidade".

É possível ainda perceber o modo como essa literatura chega até o leitor, que possui valores, experiências e uma cultura única, sendo assim, afetado também de forma única pela narrativa lida. A formação de cada jovem leitor revalida o caminho trilhado em sua formação, logo, para Colomer (2017) a incorporação de temáticas não trabalhadas até então na literatura, anula fronteiras existentes entre o mundo literário e o real, afinal, ambos devem/podem ser analisados de forma separada? Isentando o mundo literário da prerrogativa de representação do real, ou vice versa.

> Considerou-se que os meninos e meninas deveriam ser educados na complexidade da vida e já não se postulou a existência de um caminho pré-fixado de normas para resolver problemas claramente graduados desde a infância até a adolescência. (COLOMER, 2017, p. 192,193)

É possível entender, desta forma, que a literatura é parte preparatória ou explicativa das complexidades da vida adolescente (humana, de forma geral), sendo ela, para muitos, o único acesso a realidades distintas, como uma "viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso." Andruetto (2012, p.54).

A partir disso, podemos salientar as questões denominadas como fraturantes na literatura juvenil. A temática fraturante (RAMOS e NAVAS, 2015) é própria da produção hodierna que prevê um leitor desejoso por encontrar temas complexos e de seu tempo, que lhe facultem refletir sobre diferentes formas de vida. Pelo viés psicanalítico, essas histórias exprimem, muitas vezes, o que foi reprimido. Pelo enfoque de denúncia social, essas narrativas requerem uma maneira diferente de ler o convencional, convidando seu leitor à tomada de consciência sobre a construção identitária que se firma no cruzamento com classe social, gênero, tempo e espaço, história e trajetória de vida.

Partindo das reflexões acerca dessas questões fraturantes, analisaremos a narrativa Sapato de Salto (2006), de Lygia Bojunga Nunes, com um enfoque em três personagens e suas subjetividades que se constroem a partir dessas fissuras adquiridas por circunstâncias diversas, a obra é repleta de temas problemáticos, entre os quais: abandono infantil, pedofilia, exploração de menores, suicídio, prostituição/prostuição, infantil, loucura, traumas, sexualidade/homoafetividade, machismo/submissão da mulher ao homem, violência/assassinato, morte, conflitos familiares/conflitos internos de personagens, corrupção, pai-

xões na infância, preconceito, desagregação familiar e velhice. Ressaltamos que tais temas são apenas um apanhado geral que qualquer leitor mais atento pode extrair da obra.

SAPATO DE SALTO E A LITERATURA BOJUNGUIANA

Lygia Bojunga Nunes é um dos grandes nomes que compõem o cenário da Literatura Infantil e Juvenil brasileira. A sua produção se destaca pela fluência entre o coloquial e o monólogo, o mundo da imaginação e a realidade, acarretando através disso uma perfeita interação com o leitor. Sempre com muita delicadeza e descrição, Lygia Bojunga trata de temas que fazem parte da sociedade e que precisam ser discutidos no universo infantojuvenil, exercendo, através de sua literatura, um papel social para com o seu público leitor; a exemplo disso, tem-se o livro *Sapato de Salto*, publicado pela primeira vez em 2006.

A narrativa é permeada por temas atuais e por um enredo bastante realista. Muitas temáticas presentes no livro são consideradas complicadas para serem inseridas no universo infantojuvenil, mas são trazidas por Lygia Bojunga com perspicácia e riqueza de reflexão. Temas como morte, identidade sexual, tipos de família, abandono, suicídio, abuso sexual, prostituição, permeiam a narrativa e apesentam vários caminhos em que o leitor pode percorrer para atingir maior perspectiva de sentidos sobre a história, criando com isso uma rede de leituras bastante abrangente. Assim, a escrita de Lygia Bojunga vai passeando pelas várias possibilidades do sentir, unindo a realidade com o imaginário.

A autora cria a narrativa em torno de uma personagem principal – uma criança – e ao seu redor surgem novos personagens que acrescentam novas informações, vividas em histórias paralelas. A protagonista é Sabrina, uma menina de "quase onze anos", que viveu a maior parte de sua vida em um orfanato, tendo sida "adotada" por uma família para ser babá de duas outras crianças e passa a ser abusada sexualmente pelo pai delas. Logo depois, a Tia Inês encontra a garota e a leva embora para viver com ela e a avó. No entanto, a menina não terá uma vida tranquila e sem o perigo do desamparo, pois a narrativa não preserva a criança das terríveis realidades do mundo: de início ela precisa aprender a conviver com a loucura da avó; e, posteriormente, a protagonista é testemunha impotente do assassinato da Tia Inês. Sabrina assume a responsabilidade de cuidar da avó, sua única família, sendo obrigada a entrar no mundo da prostituição.

Outra personagem de suma importância para o desenrolar da obra dentro da abordagem proposta é Andréa Dória, um menino adolescente, apaixonado por dança que tinha aulas com a tia Inês. Ao longo da narrativa sua sexualidade é aflorada e ele se relaciona com um rapaz mais velho e abusivo, ao tempo em que recebe ataques homofóbicos do próprio pai. Andréa, que possui um nome que serve tanto para o masculino quanto para o feminino, sofre o abandono e o desprezo, além da incompreensão para com os seus sentimentos. O único acolhimento vem da mãe, Paloma, que o ama apesar de não conseguir lidar com tanta destreza com a situação.

O estranhamento causado pela escrita desmistificadora provoca no leitor, até então tradicional, um anseio de se permitir ver a criança e o jovem por uma nova ótica. A autora (des)constrói todo o arquétipo de criança vítima, inocente, pura e dá vida a personagens sofredores complexos e inteligentes, tanto no nível racional, pois a tudo questionam e procuram entender, quanto no nível emocional e sentimental, tendo em vista que ao longo da narrativa, os personagens vão buscando saídas para seus conflitos.

Portanto, em *Sapato de Salto*, temos uma abra de arte que emerge da (des)construção – por intermédio da linguagem – de personagens, de situações e de dramas. Andrea Doria e Sabrina carregam o peso do existir e são levados a buscar saídas em meio a uma infância conturbada. São personagens centrais que se diferem apenas pelo contexto de vida, todavia, são acometidos pelos mesmos desafios no que diz respeito à violência, à sexualidade e à vida, pois cada um vive em contextos em que se mesclam violência física, violência moral com conflitos de sexualidade, homossexualidade, prostituição infantil e pedofilia. Entretanto, no final do livro, os dois vão viver juntos na mesma casa, por intermédio da mãe "cabeça aberta" de Andrea, o que evidencia a confluência de experiências e a abertura para novas configurações afetivas e familiares.

O INTERCRUZAMENTO ENTRE AS TEMÁTICAS FRATURANTES E A SUBJETIVIDADE DOS PERSONAGENS DE SAPATO DE SALTO

O enredo da obra analisada nos deixa a par das vivências fraturantes pelos quais os personagens são submetidos. Para analisa-los de forma mais minuciosa, faremos um paralelo entre alguns acontecimentos retratados durante as vivências de três deles: Sabrina, criança personagem principal da obra, Andréa Dória, personagem masculino que também é criança e ocupa um lugar de centralidade quanto às questões fraturantes e, por fim, Tia Inês, adulta, que está intimamente ligada ao desdobramento da vida das duas crianças em questão e sendo ela, também, uma importante figura na análise das fissuras sociais abrangidas na narrativa.

Sabrina

A personagem central desse enredo é uma menina de "quase onze anos", que é "adotada" por uma família para ser babá de duas outras crianças e passa a ser abusada sexualmente pelo pai delas. Após um período tempo, Tia Inês encontra a garota e a leva embora para viverem juntas e com a avó – Dona Gracinha, o que dar a leitor a esperança de que a criança irá viver normalmente, como as demais de sua faixa-etária.

Contudo, o enredo não preserva a criança das terríveis realidades do mundo: a princípio, Sabrina precisa aprender a lidar com a loucura de Dona Gracinha; e, mais tarde, é testemunha impotente do assassinato da Tia Inês. A partir desse momento, Sabrina precisa tomar para si a responsabilidade de cuidar da avó, sua única família, e, para isso, lança-

-se no mundo da prostituição, o primeiro contato de Sabrina com o mundo em questão se torna um dos trechos mais dolorosos e reflexivos da obra:

> – Ei, pera aí! – Quase num salto, a Sabrina se pôs na frente dele. – E o dinheiro? O açougueiro procurou no bolso; estendeu uma nota pra Sabrina.
> – Não foi isso que a gente combinou – ela falou com firmeza. O açougueiro teve uma ligeira hesitação; tirou do bolso outra nota e deu pra ela.
> – Nem isso – ela disse, enfiando dentro da blusa as duas notas. – A gente combinou que era trinta, falta mais dez.
> – Você não é nenhuma Inês, tá começando agora. Vinte tá muito bem pago.
> – Afastou a Sabrina com o braço do mesmo jeito que afasta o mato e seguiu em frente. – Dá um tempo pra voltar! – recomendou outra vez. Ela ficou um tempo parada; depois se virou pro rio. (BOJUNGA, 2006, p.165)

Nesse trecho do livro, na passagem que se sucede a um ato sexual entre uma menina de dez anos de idade e um homem bem mais velho, convergem os dois aspectos nos quais esse trabalho dedica maior atenção: a violência e a sexualidade.

Com as dificuldades financeiras e com a morte da sua tia Inês, assassinada pelo ex companheiro na frente de Sabrina, esta se vê numa situação complicada junto à avó louca. A única saída foi seguir os mesmos passos da tia Inês: se prostituir para sobreviver. É quando ela coloca o seu sapato de salto e se inicia "conscientemente" na vida adulta. Nesse momento, Sabrina assume uma postura diante da vida, a única que lhe parece possível. Mas, aos olhos do narrador (e do leitor), ela está nitidamente sendo vítima de crimes como o abuso sexual, pedofilia e prostituição infantil.

Apesar do tom áspero, seco, do narrador, não é por acaso que a figura do assediador nos é apresentada como um açougueiro, Lygia possivelmente escolheu essa profissão pois ela gera no leitor uma certa repugnância, pois aquele que busca o prazer sexual com uma criança carrega consigo imagens de sacrifícios, mutilações e sangue de animais. Além desse caso, existem, ainda, outros tantos fatos no transcorrer da vida de Sabrina que se configuram como marcantes, cortantes ou fraturantes.

Andréa Dória

Andréa surge na narrativa no momento em que Sabrina é levada para a casa de tia Inês. O garoto tem uma grande paixão pela dança, e tem aulas com a tia da garota. Ele se vê em uma situação conflitante com outro personagem, chamado Joel. Andrea gosta deste rapaz, ao passo que o carinho sentido não é recíproco. Nesse contexto, as relações afetivas abrem espaço para o início dos conflitos desse personagem, que se intensificam por se tratar de uma relação homoafetiva. Além de o narrador retratar essa relação, também fria e obscura com o personagem Joel, um rapaz mais velho que Andrea, este último ainda sofre com a rejeição do pai quanto à sua sexualidade, já que, certo dia, ele vê Andrea beijando Joel na boca. A partir daí, começam os conflitos, tanto entre o menino e o pai quanto entre

o pai e a mãe, e toda a família começa a se desagregar, a mãe do garoto relata o acontecido para o seu irmão, o único que lhe resguarda segurança no presente momento:

> [...] ele viu o Joel e o Andrea se beijando ele ficou doidinho: disse que ia dar uma surra no menino pra ele aprender que homem não é coisa de outro homem beijar na boca. E quanto mais eu pedia calma e mostrava pra ele que o Andrea Doria estava ali perto ouvindo, mais ele me acusava de não ter cortado, desde pequenininho, esse gosto que o Andrea tem pra dançar, "tem mais é que jogar futebol! tem mais é que chutar bola pra aprender a ser homem!". (p.70-71)

Nesse caso, Andrea não sofre nenhuma violência física e nem sexual, o que se nota é uma violência, como mostra a passagem em que Paloma, mãe de Andrea, conversa com seu irmão Leonardo sobre as conversas com o pai do menino. Lygia Bojunga, ao compor a história desse personagem, lança mão de conflitos em torno da sexualidade, dúvidas, conflitos familiares e até da "precocidade" nas relações de afeto e relações sexuais. Tais recursos fazem o leitor projetar-se para dentro na narrativa, podendo este sentir todos os dramas e sentimentos do personagem.

Tia Inês

A última personagem analisada é adulta, Inês, tia de Sabrina e foi quem se tornou responsável por ela. Tia Inês era prostituta e professora de dança, sendo a primeira pessoa que deliberou afeto sobre Sabrina, além de revelar sua história de vida. Com a tia Sabrina se sentiu segura em revelar os abusos que sofreu na casa dos antigos pais adotivos. A menina esperta logo entendeu que as aulas de dança eram apenas uma prerrogativa para disfarçar a verdadeira profissão da tia, e como ela era movida pelo medo de ficar sozinha, uma vez que foi na casa junto com a avó e a tia que sentiu plena liberdade pela primeira vez. Ela tratava de disfarçar seu entendimento acerca do oficio de Inês, quando os homens chegavam em sua casa ela logo levava a avó para o quintal para que elas brincassem e a tia não visse a menina como bisbilhoteira, quando Sabrina conta para a tia sobre a violência sofrida na casa dos antigos pais adotivos:

> A tia Inês baixou o papel e olhou para Sabrina.
> - Taí: a tua mãe ainda não tinha feito quinze anos e já tava trepando para não passar fome. Então... – deu de ombros – eu acho que ela não ia ficar aborrecida com você, não. Ia ficar triste feito eu fiquei agora que você me contou essa história. E ia também ficar puta da vida com o tal do seu Gonçalves. Feito eu tô. Mas ia entender fácil. Feito eu entendo. (BONJUNGA, 2006, p.106).

Tia Inês não julgou Sabrina diante de sua confissão, isso fez com que a menina se sentisse amparada e protegida. Entretanto, quando tudo parece se acalmar na vida da protagonista, chega o dia em que aparece o Assassino na casa da família. É importante

observar que o capítulo em que esses acontecimentos ocorrem é intitulado O Assassino, o que deixa o leitor antecipadamente angustiado, pois, apesar de Sabrina não saber que ele é O Assassino, o leitor já sabe disso. O Assassino chega de forma casual na casa quando estavam apenas a menina e a avó, assenta-se e pergunta pela Tia Inês "Feito coisa que eram íntimos" (2006, p.128). A menina avisa que a tia saiu, mas que já voltava e ele diz que irá esperar. No início, Sabrina não sente nada em relação ao estranho, mas vai começando a sentir uma espécie de angústia com a presença do homem. Ela liga a tevê, começa a jantar, tenta puxar assunto com O Assassino, mas o sentimento de "nervoso" não a deixa em paz.

Tia Inês, além de lidar com os problemas mentais da mãe que eram provenientes de uma vida sofrida e repleta de fraturas por conta do abandono e do suicídio da própria filha, mãe de Sabrina, também lidou com um relacionamento abusivo, em que o seu assassino lhe obrigara a se prostituir como fonte de renda do casal. Após a sua morte, Sabrina calçou os sapatos de salto da tia dando inicio a sua vida adulta, dando prosseguimento ao que acreditava ser a sina das mulheres daquela família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desmitificar o mundo infantil e juvenil sem contradições e sem conflitos, recheado de sonhos e fantasias (de acordo com a visão tradicional no mundo infantil), Lygia Bojunga dá vida a personagens cujas falas carregam "naturalidade" e "espontaneidade", esse é um fator que colabora para a compreensão das temáticas fraturantes, alude a suscetibilidade do ser humano, especificamente das crianças e jovens, que tem suas vivências perpassadas por circunstâncias tão dolorosas quanto as designadas como "adultas".

Andrea Doria e Sabrina carregam o peso do existir e são levados a buscar saídas em meio a uma infância conturbada. São personagens centrais que se diferem apenas pelo contexto de vida, e que, no entanto, são acometidos pelos mesmos desafios no que diz respeito à violência, à sexualidade e à vida, pois cada um vive em contextos em que se mesclam violência física, violência moral com conflitos de sexualidade, homossexualidade, prostituição infantil e pedofilia. Entretanto, no final do livro, os dois vão viver juntos na mesma casa, por intermédio da mãe "cabeça aberta" de Andrea, o que evidencia a confluência de experiências e a abertura para novas configurações afetivas e familiares.

Tia Inês, por sua vez, torna-se uma vítima de suas próprias fraturar, seu assassinato deixa um legado de responsabilidade e medo na sobrinha que tantas vezes fora abandonada, indesejada e maltratada. Por meio disso, é possível ressaltar a urgência da abordagem aqui utilizada, as fraturas, dores e fissuras adquiridas por jovens e crianças são retratadas literariamente por Lygia de forma sublime, assegurando a função acalentadora e identificatória da literatura. Os jovens representados na narrativa possuem um

"final feliz", mas as marcas adquiridas por meio das vivências aqui relatadas perpetuarão pelo resto de seus dias e até por suas gerações futuras, assim também ocorre no mundo fora dos livros.[3]

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2009.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

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

RAMOS, A. M., & NAVAS, , D. (2015). **Narrativas xuvenís: o fenómeno "crossover" na literatura portuguesa e brasileira. Elos: Revista De Literatura Infantil E Xuvenil**, (2). https://doi.org/10.15304/elos.2.2745

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: global, 2003a.

3 O presente artigo é parte da, ainda em processo de construção, dissertação de mestrado intitulada como "SAPATO DE SALTO (2006): UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO QUESTÃO FRATURANTE NA LITERATURA JUVENIL DE LYGIA BOJUNGA" de autoria de Jéssica Mineiro Alves (UFPI/CAPES), sob orientação do Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI/CAPES) no programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí.

SAPATOS QUE INCOMODAM: MASCULINIDADES, PODER E RELUTÂNCIA EM LYGIA BOJUNGA[1]

Samira dos Santos Ramos
FFLCH-USP / IFMG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Sapato de Salto", de Lygia Bojunga (2018), é um romance juvenil com presença costumaz quando tratamos de temas polêmicos na literatura juvenil. Em vários estudos sobre a obra, os aspectos de gênero e sexualidade têm sido investigados vinculados à violência que incide sobre as personagens femininas ou sobre a relação homoafetiva dos jovens Andrea e Joel. No entanto, a obra oferece um vasto campo de pesquisa também quando tratamos de masculinidades no âmbito dos Estudos de Gênero.

Os Estudos de Gênero têm se desenvolvido a partir das análises feministas da década de 1970 e interessado a literatura desde a mesma época. A compreensão do gênero como um termo relacional terminou por incitar também a desnaturalização do que era considerado masculino, bem como a relativização e historicização deste termo. E se em primeiro momento foram as representações sobre o feminino que vigoraram nos estudos literários, percebe-se um interesse crescente pelas reflexões acerca do papel das masculinidades na literatura, inclusive na literatura infantil e juvenil. No presente estudo, propomos compreender as tessituras deste tema em sua intersecção com a literatura escrita para adolescentes. A abordagem pelos Estudos Comparados, por sua vez, justifica-se pela abertura deste a pesquisas de caráter interdiscursivo, no qual haja interface com outras áreas do conhecimento (INÁCIO, 2019).

Neste trabalho, trazemos como tema as políticas da masculinidade e a persistência da dominação masculina na obra de Bojunga, refletindo acerca dos paradigmas identitários que se configuram a partir das personagens masculinas. Em outras palavras, propomos compreender quais os sapatos masculinos presentes no romance e como conduzem os passos da narrativa em "Sapato de Salto".

Como pressuposto inicial, podemos afirmar que o imaginário sobre o masculino na literatura para crianças e jovens está relacionado às jornadas do herói e aos ritos masculinos de passagem da infância para a vida adulta, ambos retomados em infinitos textos que, antes mesmo da invenção da adolescência, já circulavam nas sociedades. No entanto,

1 Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado intitulada "Masculinidades, poder e relutância na literatura juvenil brasileira", em andamento na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), sob orientação do Prof. Dr. Helder Thiago Maia.

quais eram os pressupostos de gênero que circundavam a noção de masculinidade nessas obras? Os dispositivos e as performances de gênero representados foram sempre os mesmos? A literatura contemporânea refuta-os, apresentando novos modelos de masculinidade nos quais as relações de poder são mais equânimes?

Justificamos a literatura juvenil como um universo literário privilegiado para compreender as relações entre gênero e sociedade a partir de alguns pressupostos: o sistema de influência recíproca entre sociedade, autor e obra (Candido, 1980); a vocação pedagógica da literatura juvenil e sua relevância na formação de leitores (Coelho, 2000); o papel da literatura no contexto social brasileiro; o lugar da obra de arte ao proporcionar experiência humana através da mimese, formar o nosso pensamento simbólico e os sistemas de valores que significam a nossa realidade através da linguagem (Coelho, 2000; Gregorin Filho, 2011). Estes pressupostos inserem a literatura para jovens em um lugar de destaque no projeto de masculinidade de cada sociedade e tempo em que as obras são produzidas, recebidas e veiculadas. E se, de acordo com Lugarinho (2013), as mudanças dos paradigmas identitário envolvem a modificação de padrões comportamentais e culturas incrustados na cultura ocidental, observar as mudanças de representação na Literatura Infantil e Juvenil pode auxiliar na reflexão sobre as masculinidades através dos tempos e na atualidade.

Além das contribuições da teoria e da crítica literárias, contamos também com os estudos de Butler (2022), Connell (1995; 1997), Lugarinho (2013) e Saffioti (2015) acerca de gênero e sexualidade, com o objetivo de investigar as configurações de masculinidade presentes na obra Sapato de Salto, de Lygia Bojunga, considerando a persistência da dominação masculina e como as políticas da masculinidade alteram os novos paradigmas identitários na literatura juvenil.

TÊNIS, OXFORD, MOCASSIM, BOTA, SAPATILHA E SAPATÊNIS

Em Sapato de Salto, de Lygia Bojunga, temos a tentativa de reestruturação de um núcleo familiar composto apenas por mulheres. Contudo, este grupo matriarcal estabelecido dentro de uma sociedade patriarcal foi marcado irreversivelmente por figuras masculinas. O nome da obra é alusivo aos sapatos de Inês. Se a compra dos primeiros sapatos de salto marca sua passagem de menina para mulher, também o calçado termina como símbolo de sua prostituição ao ser obrigada a dançar "conforme a música" (BOJUNGA, 2018, p. 46). É simbólico que ela os use para guardar os pagamentos estes seus instrumentos de dança. Sabrina fica encantada com os sapatos de salto da tia e, com a morte desta, descobre que calça o mesmo número. A música de Inês se torna a música de Sabrina, e quem toca são as figuras masculinas. Assim, nos debruçamos sobre outros sapatos que conduzem os passos da protagonista. São tênis, oxford, mocassins, botas, sapatilhas e sapatênis: identidades distintas, mas quase sempre solidárias na manutenção do poder.

São masculinidades hegemônicas, subordinadas, marginalizadas. Conforme a definição de masculinidade proposta por Connell (1995, p. 188), não é a reunião de identida-

des e estilos de vida relacionados ao consumo que se configura em masculinidades, mas as relações de poder que estabelecem a ordem de gênero. Ao estudarmos este romance, buscaremos então pensar em como as configurações práticas, representadas nas ações das personagens, se inscrevem em diferentes padrões de masculinidades através das relações de poder, produtivas e de cathexis que estabelecem com outras personagens, discutindo alguns dos temas centrais nas teorias sobre masculinidade.

As discussões sobre a masculinidade e as configurações de família, de sexualidade, de violências públicas e privadas ocorrem por toda a obra, trazendo representações de masculinidade hegemônica através dos dispositivos econômicos e de poder familiar. Entre estas figuras, temos Seu Gonçalves e Rodolfo, que são personagens-pai, e o Açougueiro e o Padeiro, identificados por suas profissões. Entre suas prerrogativas de performance de gênero (Butler, 2022), encontramos o exercício do poder sobre o corpo feminino.

A prática da violência sexual é pressentida já na primeira página. "Seu Gonçalves olhou devagar para Sabrina; bebeu um gole d'água" (BOJUNGA, 2018, p. 10). A corporificação do movimento de deglutição da imagem demonstra que Seu Gonçalves já projeta seus próximos movimentos. Sua defesa da permanência da menina na casa enquanto Matilde, sua esposa, pretende rejeitá-la indica que há neste núcleo familiar uma consciência imanente da lascívia dirigida à menina.

A menina e os indícios permanecem na casa. A posição de seu Gonçalves como patriarca e provedor faz com que, apesar de todas as insatisfações e reclamações de Matilde, suas vontades continuem sendo realizadas.

> Seu Gonçalves ria daquela história da Sabrina trocar os nomes. E ficava esquecido da vida vendo ela e os filhos brincando. Quando ela virava cambalhota para divertir as crianças, ele ainda ria mais. E meio que fechava o olho querendo ver melhor a calcinha que a Sabrina usava. Em dia trouxe bala para ela. (BOJUNGA, 2018, p. 16)

A função paterna exercida por Seu Gonçalves não parece ser contraditória aos seus desejos sexuais e, com a aceitação simbólica do vínculo por Sabrina, que o imagina como um pai, a prática do incesto vai sendo representada na obra. O estupro acontecerá a partir de uma iniciação cuidadosa, fundada no afeto, no jogo, no segredo, mostrando uma ação competente e propositada do homem adulto em relação à criança. A violência final estará vinculada à sua superioridade patriarcal, como detentor do poder familiar, econômico e físico, garantindo que o desequilíbrio das estruturas de gênero o favoreça:

> - Que que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de Deus! O senhor é que nem um pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu desprender das mãos dele. Correu para porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:
> - Vem cá com o teu papaizinho. (BOJUNGA, 2018, p. 22)

E se esta violência sexual ocorre de forma privada, o outro estupro de Sabrina ocorre através da exploração de sua vulnerabilidade econômica, na esfera pública, por uma figura

que é caracterizada por sua profissão: o açougueiro. Depois o padeiro procura a menina, mas termina rejeitado por ela quando Paloma garante-lhe o sustento sem a prostituição. Para Lugarinho (2013), o paradigma identitário do homem moderno alterou-se da lógica bélica para a lógica capitalista. Ao serem nomeados a partir de suas profissões, essas personagens têm sua masculinidade reafirmada pela sua disposição sexual e sua capacidade financeira. Paloma, ao intervir na relação que os dois estabeleceram com Sabrina, questiona a hegemonia destes dispositivos.

Por sua vez, Paloma e seu filho, Andrea, são vitimados na obra por outra figura, Ronaldo, esposo e pai, que é uma personagem mais evocada pelos discursos do que presente na efabulação, como podemos ver neste solilóquio dialógico, no qual Andrea Dória infere quais serão as respostas do pai:

> Pai, é o seguinte, você vai ter que aceitar, essa minha coisa é muito forte: eu tenho que dançar, eu quero dançar! Eu sei que ainda é cedo pra eu sair daqui da cidade e ir pr´um centro grande, pr´um lugar que tenha curso, que tenha tudo para a gente aprender a dançar; e eu sei também muito bem nenhum curso de dança nem... Peraí, pai, peraí, deixa eu acabar de falar, não começa já a ficar nervoso, eu só tô tentando explicar que eu não posso mudar, cada um é o que é, e se eu resolvi que a dança é o que quero... calma aí, pai! Me dá uma chance de... Ah, mas que saco! Assim não dá pra conversar com você, mal eu começo a contar um troço e você já vem com esse negócio de que eu tenho mais é que jogar futebol; quantas vezes eu preciso te dizer que eu não gosto de me esfalfar atrás d´uma bola, eu gosto é de dançar! Mas eu não quero mais ficar dançando sozinho, pô! Eu preciso treinar com alguém que saque movimento corporal melhor do que eu!... Não tô gritando, não tô gritando, só tô falando explicado, eu preciso de uma parceira, ou de um parceiro, só que... Parceiro de dança pai, parceiro de dança... Ah, esquece. Não adianta querer conversar com você. (BOJUNGA, 2018, p. 61-62)

A paternidade de Rodolfo estende-se à Betina, ou ainda à dominação das políticas de reprodução da família, observável pela decepção e o desprezo pressentido por Paloma ao Rodolfo saber de sua dificuldade para engravidar; a negação absoluta em considerar a adoção; o desejo de definir o tipo de parto na segunda gravidez: "desde o princípio ele e o doutor Rui queriam que eu marcasse uma cesárea" (BOJUNGA, 2018, p. 147); e, por fim, a criminalização de Paloma pela morte da criança após o parto. No entanto, ainda suas vontades e leis sejam presentificadas, a sua ausência no cotidiano familiar possibilita que Paloma e Andrea resistam às suas determinações.

Há na obra mais dois pais ausentes, que abandonam a prole aos cuidados maternos. Maristela e Inês conheceram o pai, um trabalhador rural que plantava flores em um sítio até que, em uma viagem para o Rio de Janeiro, conheceu o mar.

> Justo quando, no horizonte, um navio ia passando. Ficou tão impressionado com a sensação de liberdade que o mar transmitiu a ele, e tão enamora-

> do daquela beleza sem limites, que, na volta, que, na volta, quando soube que o quitandeiro já tinha sido marinheiro, volta e meia arrumava um pretexto pra ir lá na quitanda e puxar conversa com o homem. Só pra ouvir ele contar coisas do mar. (BOJUNGA, 2018, p. 112)

Este tipo de abandono é muito recorrente em nosso imaginário. O pai que foi "comprar cigarros e nunca mais voltou" recebe aí uma nova metáfora: a do homem que vai para o mar. Estas figuras masculinas cedem ao desejo de libertar-se das instituições que os mantém sujeitados, geralmente o trabalho, e com isso abrem mão de sua honra de provedor, ou ainda apenas do lugar de provedor, ao abandonar a família.

Já Zeca, o pai de Sabrina, só conhecemos pelo bilhete de despedida de Maristela e uma posterior flashback em discurso livre, no qual não sabemos se acompanhamos a memória de dona Gracinha ou a onisciência do narrador. Nesta cena narra-se o momento quando dona Gracinha descobre a filha de quinze anos está grávida e a moça assume que tem um namorado casado e vai embora. O bilhete que recebe após alguns meses revela mais da paternidade de Zeca: "Minha mãe, Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se" (BOJUNGA, 2018, p. 95).

Além da figura paterna e do abusador, a dominação masculina do corpo da mulher, sua objetificação e mercantilização são práticas que acompanham outra violência tematizada na obra: o feminicídio. Desta vez, por uma personagem que performa uma masculinidade marginalizada. Ele, ou o Assassino, um homem sem nome, foi responsável por drogar e prostituir Inês. Para Grossi (1995, p. 8) "significativa parcela da população jovem masculina excluída tem no tráfico de drogas e na criminalidade um *locus* privilegiado de afirmação de identidade masculina, marcada pelo uso da violência". A escolha por não nomear a personagem transforma-a em uma personagem tipo: Ele, o Assassino, é apenas mais um dessa parcela. Na obra a morte de Inês não é passional ou para garantir a honra do homem, ele a mata porque pode.

Outro tema de interesse aos estudos de masculinidade representado em Sapatos de Salto é a sexualidade. Andrea Doria foi nomeado por sua mãe com o nome de um navio italiano, no entanto, seu pai considera um erro ter colocado "nome de mulher" no filho. O conflito do nome de Andrea espalha-se por toda sua figura. Sua masculinidade é posta em suspeição em diversos momentos da obra. O envolvimento emocional e físico com um rapaz mais velho, definido como um "encantamento" por sua mãe, não elucidam sua sexualidade. O próprio rapaz reconhece para o tio que não tem certeza se seu desejo sexual é por pessoas do mesmo sexo ou se as práticas sexuais que tem com Joel poderiam ser satisfatórias também com uma mulher (BOJUNGA, 2018, p. 194).

A confusão de Andrea quanto à sua própria identidade, forjada pelo exercício da sexualidade não heteronormativa não é despropositada. Grossi (1995, p. 6) afirma que "uma das principais definições da masculinidade na cultura ocidental para o gênero é que o masculino é ativo. Ser ativo, no senso comum a respeito de gênero, significa ser ativo sexualmente, o que para muitos significa penetrar o corpo da/o outra/o". Como podemos

observar no diálogo do menino com o tio, por provavelmente não ser penetrado por Joel – pois o que Joel faz uma mulher poderia fazer –, Andrea justifica sua não adesão a uma identidade gay. Por outro lado, a definição de homo/heteroafetividade não é um marcador principal para a discussão em andamento, mas a própria noção de que a masculinidade exige uma sexualidade sem conflitos (GIDDENS, 1993).

Por fim, em Leonardo, temos alguma consolidação de uma "nova" masculinidade. O irmão de Paloma também nunca gostou de jogar futebol, saiu cedo da cidade para fazer faculdade e se estabeleceu em São Paulo, casando-se também como uma advogada. Ainda não tem filhos, apesar de pretende-los, e iniciou uma sociedade com a esposa. Essas informações, obtidas pelo discurso dele e sobre ele, podem ser associadas às políticas de saída ou transformativa categorizada por Connell (1995, p. 196). Certamente podem ser consideradas mais progressistas do que as de Rodolfo.

Contudo, talvez menos por recurso literário do que pela necessidade de um contraponto à visão das personagens, Leonardo se torna uma espécie de deus *ex machina*. Partem das ideias dele a resolução para a maioria dos conflitos: o envolvimento de Paloma no projeto de impedir a construção de um prédio moderno na praça história, a adoção de Sabrina, a possibilidade de a irmã dissolver o casamento. Este controle simbólico da trama em suas mãos. O homem contemplativo – Leonardo passa horas na praça olhando a cidade – na verdade é um articulador de políticas e poderes no romance, não se distanciando muito de uma masculinidade em ascensão baseada nos valores mais urbanos, com sentimentos mais contidos, mais calculativa.

Assim, como considerações preliminares, podemos dizer que em Sapatos de Salto ora nos apresenta narrativas de práticas que remetem a modelos conservadores, "tradicionais" de masculinidade, ora apresenta contra-narrativas.

SAPATOS QUE MARCAM O MESMO PASSO

Uma possível metáfora das relações de poder e hierarquização de masculinidades pode ser sintetizado a partir da relação entre Leonardo e Rodolfo e de ambos com Paloma. A polarização de duas políticas de masculinidade pode ser entendida a partir daí.

Para Connell (1995, p.192) "um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo". E na obra, um "novo" modelo de masculinidade centraliza a narrativa e luta de forma ativa para se tornar hegemônico, enquanto o modelo de masculinidade convencional, burguês, patriarcal, conservador, apenas reage para manter a dominância, a hegemonia.

O embate entre os dois homens ocorre uma única vez na obra. Durante um jantar, Leonardo apresenta seus planos para construir um orquidário em frente a praça, no lugar de um casarão antigo demolido. "Rodolfo maneava a cabeça, esboçando um riso; e quando Leonardo perguntou, mas qual é a graça?". A partir daí, as duas personagens discutem política e a viabilidade da obra. Rodolfo é cínico sobre o interesse dos políticos no projeto.

Leonardo defende a mobilização pelo "patrimônio". A diferença de reação dos homens à provocação se torna visível. Rodolfo é agressivo ao menor sinal de não concordância com suas ideias e valores, debochando das ideias de Leonardo, que ao ter seu projeto questionado pelo cunhado responde com parcimônia e, no máximo, algum sarcasmo no final.

A luta por hegemonia da masculinidade conservadora – difusa entre a política do lobby das armas, a manutenção dos valores burgueses de família, que vive dos "dividendos patriarcais – perpassa, em alguns mais, outros menos, as práticas de todas as personagens. E é nas ações e discursos de Rodolfo que tem sua principal representação.

Por sua vez, o apoio de Leonardo à irmã e ao sobrinho, suas concepções de casamento, as relações econômicas que estabelece com a esposa, são fundados em interesses diferentes dos de Rodolfo.

> O interesse dos homens na hierarquia do gênero, definida pelo dividendo patriarcal, é real e grande; mas é internamente dividido e cruzado por interesses relacionais partilhados com as mulheres. Qual desses interesses é realmente perseguido por homens particulares é uma questão de política - política no sentido bastante familiar de se organizar para a realização de um determinado programa de objetivos (CONNELL, 1995, p. 198).

Porém, a dominância de Leonardo sobre Paloma apenas se difere da de Rodolfo. Enquanto o marido tenta comandá-la, o irmão a conduz. Ou seja, ainda que aparentemente a masculinidade representada por Leonardo seja menos opressora, ainda caracteriza formas de submissão de Paloma aos desígnios masculinos. E se este não é um argumento satisfatório, pois os conflitos da irmã a impedem de ver saídas, podemos determinar como relutância em abandonar as estruturas de poder que o favorecem a divisão de trabalho no projeto do orquidário: enquanto ele mantém a liderança política e intelectual, ao ficar responsável por pensar, argumentar e fazer reuniões, sem nem mesmo ser morador da cidade, cabe à Paloma a execução de partes práticas, como a busca por adesão ao projeto. Assim, apesar das narrativas e contra-narrativas do modelo hegemônico burguês e conservador em Sapatos de Salto, uma nova política de masculinidade não é sintetizada nas práticas de Leonardo. Antes, Bojunga representa em seu romance as dinâmicas, as tensões entre formas de masculinidades e a relutância das novas formas em subverter as estruturas de gênero e renunciar à dominação masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao buscar representações de práticas masculinas na obra Sapato de Salto, de Lygia Bojunga, observamos que os temas caros aos estudos de masculinidade, como "poder e liderança política, violência pública e privada, transformações na família e na sexualidade" (CONNELL, 2013, p. 242) são discutidos na obra, ora

através de narrativas que coadunam com paradigmas de masculinidades conservadores e burgueses, ora apresentam novos paradigmas, que concorrem com para se tornarem modelos hegemônicos, se considerarmos como a literatura juvenil se inscreve no imaginário social.

No entanto, a relutância em abdicar do poder sobre outras masculinidades e a relutância em ceder controle político para as mulheres pode ser lida como uma das contradições que permeiam a dinâmica e as tensões entre essas masculinidades quando a luta por hegemonia se torna ativa.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismos e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de Salto.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.
CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CONNELL, R. W. "Políticas da Masculinidade". In: **Educação & Realidade,** 20 (2), 1995: 185–206.

CONNELL, R. W. "La organización social de la masculinidad". In: VALDES, Teresa, OLIVARRÍA, José. (Orgs.). **Masculinidad/es:** poder y crisis, Santiago de Chile, Isis y Flacso–Chile, 1997. p. 31–48.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade:** Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. In: **Antropologia em primeira mão.** Florianópolis: UFSC/Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 1995.

INÁCIO, E. da C. Novas perspectivas para o Comparatismo Literário de Língua Portuguesa: as séries afrodescendentes. **Revista Crioula**, *[S. l.]*, v. 1, n. 23, p. 12-34, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2019.160606. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/160606. Acesso em: 20 jun. 2021.

LUGARINHO, Mário César. "Masculinidade e colonialismo: em direção ao "homem novo" (subsídios para os estudos de gênero e para os estudos pós-coloniais no contexto de

língua portuguesa)". Abril (Niterói), v. 10, p. 15-38, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, 151p.

VIDA E MORTE NA OBRA *A ÁRVORE DAS LEMBRANÇAS* (2014), DE BRITTA TECKENTRUP: O RESGATE DAS MEMÓRIAS NA NARRATIVA

Daniela Aparecida Francisco
FUNEPE

Karina de Fátima Gomes
Leitora do Instituto Guimarães Rosa
Universidade de Cabo Verde

INTRODUÇÃO

O luto não é um tema frequentemente abordado em obras destinadas à infância e à juventude. Assim como em relação às outras temáticas fraturantes, existe uma preocupação excessiva em "expor" crianças e adolescentes às dores e às angústias da vida humana, como se por determinado tempo, fosse possível a nós, adultos, poupá-los da realidade que nos cerca.

Apesar de morte e luto não aparecerem em muitas histórias para crianças, alguns escritores e obras apresentam o tema de forma acessível ao leitor iniciante, como o livro *A árvore das lembranças* escrito e ilustrado pela autora alemã Britta Teckentrup, traduzido e publicado no Brasil em 2014, pela Editora Rovelle. Seu enredo principal aborda a morte da velha raposa, amiga de todos os animais da floresta. A estrutura do livro utiliza-se de elementos dos contos de fadas durante a narrativa, gênero que normalmente é conhecido e apreciado entre as crianças.

Após uma vida longa e feliz, a raposa fechou seus olhos e dormiu para sempre. Os animais, amigos de toda uma existência, aproximaram-se da raposa e apesar de muito tristes, começaram a relembrar os momentos que compartilharam com a amiga que acabara de falecer e transformaram a experiência de perda e luto em um momento de celebração da vida que a raposa levara.

Por algum tempo, os animais da floresta vão se juntando e continuam a relembrar a amiga raposa através de narrativas e memórias. Nos meses que passaram observavam o local e se surpreenderam quando a nova estação chegou e no lugar em que a raposa havia "dormido para sempre", nasceu uma bela e forte árvore, capaz de abrigar a todos.

As personagens da obra são animais antropomorfizados, que se assemelham e se aproximam dos seres humanos em suas falas, características e ações. Na trama, representam simbolicamente a humanidade, com suas relações complexas e únicas com o outro. O

uso de personagens animais é um recurso comum na narrativa infantil, já que aproxima a criança do universo ficcional.

Assim, a vida, a morte e o luto formam um ciclo interconectado de experiências que enriquecem a jornada dos animais e, em associação, a jornada humana. Ao abraçar a efemeridade da vida, reconhecendo a inevitabilidade da morte e honrando o processo de luto, podemos encontrar uma compreensão mais profunda de nossa própria existência e cultivar uma apreciação plena pelo milagre que é viver. Em cada uma das histórias contadas pelos animais, amigos da raposa, existe a reflexão sobre os passos dados na trajetória da existência, que não se esgota com a morte.

A seguir, analisamos com diferentes elementos e sob variados aspectos, a constituição da trama, que reflete sobre o tema da morte, do luto e do resgate das memórias por meio da narração, em uma obra de literatura infantil.

A CONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA

Ao analisarmos materialmente o livro *A árvore das lembranças*, é possível perceber a importância atribuída às imagens, que ocupam páginas inteiras e que se destacam, mesmo quando ao seu lado ou em seu interior, há a presença também do texto verbal. O livro tem páginas grossas e grandes, que facilitam o manuseio por parte de todos os leitores, até mesmo os que estão iniciando suas habilidades e conhecimentos sobre a obra impressa.

Os animais presentes nas ilustrações são extremamente expressivos e parecem olhar para o exterior, encontrando o olhar do próprio leitor. Há o contraste de cores em algumas páginas, que se remetem diretamente à morte da raposa. No entanto, a personagem principal - a raposa - é sempre representada com cores vibrantes. As letras são grandes, na cor preta, mas não estão em caixa alta. Texto verbal e texto imagético estão em harmonia nas páginas e as imagens ampliam o sentido do texto escrito.

A árvore das lembranças (2014) é um livro que pode ser apreciado também pelo leitor infantil e que em seu enredo aborda reflexões sobre a existência - vida e morte - e como estamos conectados uns com os outros, até mesmo ao final do ciclo vital. Para isso, por meio das lembranças e das memórias, o narrador apresenta o final da vida não como um fim em si mesmo, mas como uma transformação, uma passagem de um estado a outro.

A narrativa da obra inicia-se em terceira pessoa, com um narrador onisciente que introduz a história por meio do "Era uma vez", presente nos clássicos contos de fadas:

> Era uma vez uma raposa que vivia na floresta com os outros animais. Ela levara uma vida longa e feliz, mas estava ficando cansada. Bem devagar, ela foi até seu cantinho favorito na clareira. Olhou para sua adorada floresta pela última vez e se deitou. Fechou os olhos, respirou fundo e caiu no sono para sempre. (TECKENTRUP, 2014, p. 7).

Após a raposa se deitar, tudo ficou quieto e tranquilo, a neve caia. Ressaltamos também o fato de que, a última oração da página citada anteriormente, é disposta na página como se estivesse se deitando paulatinamente, em uma associação visual com a ação da raposa de deitar-se na neve.

Ao narrar o início da história, além do "era uma vez", é possível analisar elementos dos contos de fadas, inclusive quando o narrador nos conta que a raposa fechou os olhos e dormiu para sempre, elemento que estabelece intertextualidade com o conto de fadas *A bela adormecida*. Existe, dependendo da experiência do leitor, em especial do leitor infantil, uma dúvida sobre a morte ou não da raposa, já que a associação com o outro conto de fadas possibilita refletir sobre o despertar do sono profundo, pois a bela adormecida acordou após receber o beijo do príncipe. No entanto, a intertextualidade presente depende da memória do próprio leitor, assim como de seu repertório de leituras anteriores.

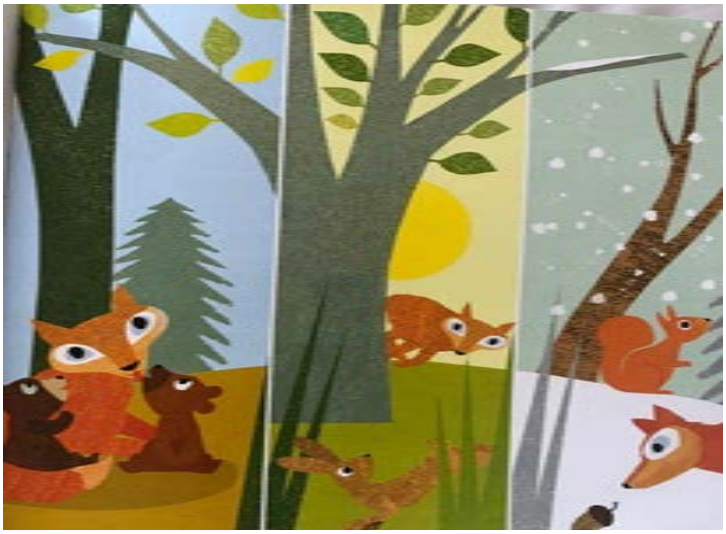
Em alguns momentos, o narrador utiliza-se do discurso direto e dá voz às personagens, que em seus diálogos, remetem-se às memórias e lembranças que possuem com a amiga raposa.

A coruja é o animal que observava a raposa de uma árvore e vendo que a amiga se deitou imóvel na neve, se aproximou. Ficou muito triste, mas compreendeu que havia chegado a hora da raposa partir. Junto à coruja, outros animais começaram a chegar: esquilo, doninha, urso, veado, passarinho, coelho, rato. A raposa havia sido amada por todos, ninguém conseguia imaginar a vida sem ela. Os animais ficaram sentados ao redor da raposa, todos em silêncio. A coruja começou a contar histórias que se lembrava sobre a raposa. Gradativamente todos os animais começaram a também se lembrar de histórias que haviam vivido com a preciosa amiga. O rato disse calmamente:

> Eu lembro que a raposa adorava ver o pôr do sol. Ela sempre se sentava bem aqui.
> Os outros animais lembraram. Muitos deles também tinham visto o sol se pôr na companhia da raposa.
> Aquela era uma lembrança feliz, e todos sentiram um calorzinho gostoso no peito. (TECKENTRUP, 2014, p. 7).

Todos tinham lembranças felizes que aqueciam o coração. Cada amigo se lembrava de um momento especial: pique pega no matagal, cuidados com os filhos, desencavar nozes como é possível observar na figura 1. As qualidades da raposa foram ressaltadas e os seus amigos perceberam o quanto ela, com sua ternura e generosidade, havia deixado marcas na vida de todos os animais da floresta e que sempre iriam ter as lembranças da amiga raposa.

Figura 1: Memórias dos animais com a raposa.



Fonte: TECKENTRUP, 2014.

Enquanto conversavam, uma pequena plantinha laranja começou a brotar no chão. A cada história contada a planta crescia. E a partir daí os animais se reuniam em volta da árvore contando histórias. A árvore da raposa cresceu a cada história que contavam dela: "Ao notarem a árvore, os bichos entenderam que a raposa ainda era parte deles." (TECKENTRUP, 2014, p. 22).

A árvore marca a passagem de tempo na obra. À medida que as estações mudam, a árvore das lembranças também muda, suas folhas assumem diferentes cores e formas. Os animais se reúnem ao redor dela e compartilham suas histórias e experiências, criando uma teia de memórias que os une cada vez mais.

Tempo e espaço se fundem em diferentes momentos da trama. A narrativa é iniciada no inverno, o que é possível inferir pelas imagens e também pela descrição das cenas, em que a neve é um elemento presente.

A história transmite uma mensagem poderosa sobre a importância das memórias, da amizade e da capacidade de superar desafios. Enfatiza que, embora as coisas possam mudar e até mesmo morrerem, as lembranças preciosas e os vínculos construídos permanecem para sempre.

A VIDA, A MORTE E O LUTO COMO TEMAS FRATURANTES

Considerando a vida como uma jornada complexa, uma narrativa em constante evolução que se desdobra diante de nós com suas alegrias, desafios e mistérios,a narrativa *A Árvore das lembranças* remete a reflexões sobre a passagem do tempo, efemeridade da vida.

A morte surge como uma certeza inescapável, uma realidade que, muitas vezes, evoca uma série de emoções e reflexões profundas, que são retratadas em cada uma das nar-

rativas dos animais, quando rememoram momentos vividos com a amiga raposa, em um trabalhar delicado com o luto, que emerge como uma resposta humana universal à perda, marcando uma fase crucial na trajetória da existência.

A vida, com sua teia intrincada de relacionamentos, conquistas e desafios, é uma dádiva efêmera. Cada momento é uma peça única no quebra-cabeça de nossa existência, contribuindo para a construção de uma narrativa pessoal e coletiva. No entanto, a morte paira como uma sombra inevitável, recordando-nos da transitoriedade de todas as coisas. É um capítulo final (a raposa para em frente a sua floresta e olha pela última vez antes de se deitar para sempre) mas também um ponto de partida para uma reflexão profunda sobre o significado da vida e o legado que deixamos para trás.

A morte, muitas vezes temida e evitada, pode ser encarada como uma parte intrínseca do ciclo da vida. Ela nos desafia a confrontar nossa própria mortalidade e a apreciar a fragilidade e preciosidade do tempo. Em vez de ser um fim absoluto, a morte pode ser vista como uma transformação, uma passagem para o desconhecido que desperta questões sobre o propósito da existência e o mistério do além.

Quando a morte se manifesta na forma da perda de entes queridos, o luto emerge como uma resposta natural. É um processo intrincado, uma jornada única e individual de dor, aceitação e eventual renovação. O luto não segue uma fórmula predefinida; é uma experiência subjetiva que se desdobra ao longo do tempo, levando consigo uma gama de emoções, desde a tristeza profunda até a saudade persistente.

O luto, entretanto, não é apenas um testemunho da dor, mas também um catalisador para a transformação pessoal. À medida que enfrentamos a perda, somos confrontados com nossas próprias vulnerabilidades e limitações, impulsionando-nos a explorar as complexidades da existência humana. O luto nos desafia a encontrar significado na dor, a buscar a cura não apenas para as feridas emocionais, mas também para o crescimento interior.

A sociedade muitas vezes lida com a morte e o luto de maneiras diversas, com rituais culturais e sistemas de apoio que refletem a diversidade de crenças e tradições. No entanto, a experiência fundamental do confronto com a morte e o processo de luto transcende fronteiras, unindo a humanidade em sua vulnerabilidade compartilhada.

Embora vida e morte sejam experiências que fazem parte da existência, na literatura infantil, muitas vezes ela não aparece. Os temas comuns na literatura para a criança, via de regra, desacreditam na capacidade desta de elaborar a realidade. De acordo com Brenman (2012), "[...] a morte está se tornando "politicamente incorreta", por isso devemos nos livrar dela rapidamente." (BRENMAN, 2012, p. 81). Em sua obra *A condenação de Emília:* o politicamente incorreto na literatura infantil, Brenman (2012) reflete sobre as temáticas que estão cada vez mais distantes da infância, em uma tentativa ilusória de proteção da própria natureza humana.

Ao refletir sobre temas diversos abordados na literatura para a infância, Paiva (2008), em seu artigo "A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas" afirma que existem temas reincidentes na literatura infantil e temas que raramente são

abordados, o que gera um "marasmo temática" na produção literária para a criança. De acordo com Paiva (2008), as questões fundamentais da existência humana, como morte, doença, violência dentre outros, atingem às crianças como atingem aos adultos e devem ser experienciados por meio da ficção. Obras que lidam com esses temas estão fortalecendo o universo simbólico infantil.

O inverno, com seu frio e neve, frequentemente é associado à introspecção e reflexão. Como a natureza se aquieta, é um período em que as pessoas muitas vezes se recolhem e contemplam o ano que passou.

O RESGATE DA MEMÓRIA E A SIMBOLOGIA: PARA ALÉM DA NARRATIVA

O inverno, com seus dias mais curtos e noites mais longas, muitas vezes incentiva uma desaceleração natural. As temperaturas frias e a natureza aparentemente adormecida podem criar uma atmosfera propícia para pausar e recuperar energias. A ideia de desacelerar contrasta com a agitação das estações mais quentes, proporcionando um período de descanso merecido.

A tranquilidade do inverno oferece um ambiente propício para a reflexão e contemplação. As pessoas podem utilizar esse momento para revisitar suas experiências do ano, avaliar conquistas e considerar metas futuras. O inverno, nesse contexto, representa um período de introspecção e autoavaliação, além de ser indicativo de mudança (ciclos) é importante dar tempo ao corpo e à mente para rejuvenescerem, preparando-se para as oportunidades que a primavera e o futuro trarão.

Resgatar a memória dos falecidos também é importante porque proporciona benefícios emocionais, sociais e culturais, e a literatura para crianças nos apoia na reflexão sobre a preservação da identidade e história: recordar e compartilhar a memória dos falecidos contribui para a preservação de sua identidade e história. Na narrativa os animais sentam-se em torno da árvore e tecem as suas memórias sobre a raposa, deixando claro que ela era única no mundo, apontando seus feitos e resgatando assim suas memórias.

Resgatar a memória é uma maneira de honrar os vínculos afetivos e emocionais que tínhamos com os falecidos. Ao recordar momentos especiais, compartilhar histórias e manter viva a presença deles em nossas vidas, podemos fortalecer os laços emocionais mesmo após a partida física (no caso da narrativa a simbologia do nascimento da árvore é muito forte, pois é fim e começo).

Também percebemos nas narrativas contadas pelos animais que valores muito fortes são transmitidos quando rememoram as histórias e "causos" que envolviam a raposa, e foram transmitidos valores e ensinamentos, pois a memória dos falecidos é uma fonte valiosa de ensinamentos e valores. As lições de vida da raposa certamente servem de inspiração para as gerações futuras. Essa transmissão de conhecimento contribui para a construção de uma herança cultural e moral, bem como se fortalecer como comunidade, pois o processo de luto coletivo fortalece os laços comunitários, propor-

cionando um espaço compartilhado para expressar a dor, lembrar em conjunto e apoiar uns aos outros.

Em muitas culturas, o resgate da memória dos falecidos desempenha um papel fundamental na perpetuação de tradições e rituais. Essas práticas contribuem para a preservação da identidade cultural e para a criação de uma continuidade entre as gerações, e as narrativas orais ajudam a manter viva a memória dos que se foram, prestando homenagens e reconhecendo suas contribuições em vida. Isso destaca a importância de cada pessoa e sua influência positiva nas vidas daqueles ao seu redor.

Ao resgatar a memória dos falecidos, estamos, de certa forma, construindo um legado que transcende a própria vida, promovendo uma conexão contínua entre passado, presente e futuro. Essa prática desempenha um papel essencial na construção de significado e na promoção da resiliência diante da perda, e narrativa essa prática coletiva de lembrar da raposa fez com que todos elaborassem o papel de luto e aceitação, enfrentando melhor o período de perda da raposa, e isso transformou a dor da perda em uma celebração das contribuições positivas que a raposa trouxe.

Quando refletimos sobre a simbologia associada ao inverno na morte podemos ter várias reflexões de acordo com a cultura em que se associa, sendo analisada aqui a visão ocidental da morte. As metáforas de dormência, dos finais de ciclos e de renovação. Podemos apontar inicialmente a metáfora da dormência e do repouso associado ao inverno, pois o inverno, com sua paisagem fria e muitas vezes despojada, pode ser interpretado como um período de dormência na natureza. Essa dormência simboliza o descanso final e a tranquilidade associada à morte. Assim como a natureza se recolhe durante o inverno, a morte pode ser vista como um estado de repouso.

Também é importante analisar os finais de ciclo e as transições que os humanos passam. O inverno marca o final do ciclo anual, preparando o terreno para a renovação na primavera. Da mesma forma, a morte é frequentemente vista como o fim de um ciclo de vida, representando uma transição para um estado desconhecido. A esperança de renovação pode estar subjacente a essa simbologia, sugerindo a possibilidade de algo novo após a morte. A neve também simboliza a pureza e a limpeza, podendo ser analisada como uma purificação do ciclo.

O inverno traz consigo também dias mais curtos e consequentemente mais reflexivos, pois a escuridão é maior, sendo maiores também os períodos de silêncio e muitas vezes de repouso, essa escuridão pode ser interpretada como um momento de reflexão interior. Analogamente, a morte pode ser vista como um período de introspecção, onde a alma ou o espírito podem passar por um processo de avaliação ou transformação.

Não podemos deixar de analisar essas metáforas do inverno como uma aceitação do tempo "escuro" como cotidiano e natural, como um ciclo comum da vida: todos os anos temos invernos, como uma estação inerente à natureza, encarar o inverno como uma etapa "obrigatória", anual, e da qual não podemos escapar por fazer parte dos ciclos e relacionar isso com a aceitação da morte como uma parte natural e inevitável da existência humana.

A narrativa nos prepara para a renovação: depois do inverno virá novamente a primavera, pois o inverno, embora represente o fim de algo, também é uma preparação para a renovação que ocorre na primavera, assim, a morte pode ser vista como uma preparação para um possível renascimento ou continuidade espiritual, dependendo das crenças culturais ou religiosas, sempre observando que diferentes culturas, religiões e sistemas de crenças aceita e acolhe a ideia da morte de uma forma, e que a narrativa nos convida a pensar sobre a morte, de forma serena e pacífica.

Figura : final feliz da narrativa

Fonte: TECKENTRUP, 2014.

Ao final da narrativa, o narrador retoma o final feliz típico dos contos de fadas. No entanto. No entanto, o equilíbrio inicial é restabelecido não devido a retomada da história, mas pelo fato de que os animais se reorganizaram após a morte da raposa e conseguiram elaborar o luto e ressignificar a existência da amiga, como podemos observar na figura 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse artigo com reflexões sobre como a morte é pouco abordada na literatura para a infância. Esperamos concluir com reflexões sobre o porquê é importante falar sobre esse tema fraturante: falar sobre a morte com crianças é importante por várias razões, mesmo que seja um tema delicado.

Em primeiro lugar, a morte é uma realidade inevitável: desejando ou não todos vamos morrer, a morte é uma parte inevitável da vida, e as crianças, de alguma forma, terão contato com essa realidade em algum momento. Conversar sobre o assunto ajuda a prepará-las para enfrentar a perda e compreender o ciclo natural da vida.

Portanto, sem informações claras, as crianças podem desenvolver mitos e medos infundados sobre a morte, e a literatura pode abrir um diálogo que permite que elas compreendam o conceito de morte de maneira mais realista, diminuindo a ansiedade e a confusão, além de prevenir o medo com um assunto do cotidiano de todos.

Entender a morte é essencial para o processo de luto. Conversar sobre o tema permite que as crianças expressem suas emoções, façam perguntas e compreendam que é normal sentir tristeza, raiva ou confusão após a perda de alguém querido.

Além disso, discutir o tema da morte ajuda as crianças a desenvolverem empatia. Ao compreenderem que outras pessoas podem sentir dor devido à perda, as crianças aprendem a se colocar no lugar dos outros e a oferecer apoio emocional.

Muitas vezes a morte muitas vezes está ligada a crenças e valores culturais ou religiosos, assim, conversar sobre o assunto permite que as crianças compreendam a perspectiva da família em relação à morte e, quando apropriado, integrem essas crenças à sua própria compreensão.

A literatura nos ajuda a criar um ambiente no qual a morte pode ser discutida abertamente e fortalece a comunicação entre famílias, escola e crianças. Isso faz com que as crianças se sintam à vontade para expressar suas preocupações e fazer perguntas, além disso, compreender a morte pode ajudar as crianças a lidarem com mudanças na vida, como a perda de um animal de estimação, um colega ou um membro da família. Estar preparado para essas situações facilita o processo de adaptação, pois discutir a temática da morte (e ensinar habilidades de enfrentamento) pode contribuir para a construção da resiliência emocional das crianças, ajudando a lidar com adversidades e a desenvolver estratégias saudáveis para enfrentar desafios emocionais.

REFERÊNCIAS

BRENMAN, Ilan. *A condenação de Emília:* o politicamente correto na literatura infantil. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. IN: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs). *Literatura infantil:* políticas e concepções. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TRECKENTRUP, Britta. *A* árvore *das lembranças*. Trad. Marilia Garcia. Rio de Janeiro: 2014.

ISBN 978-658115626-8