

**ANO 2 - VOL. 6**



Coleção  
**PPLIN Presente**

# **LITERATURA INFANTIL/JUVENIL**

## **TRAVESSIAS EM PERSPECTIVA**

---

**Eloísa Porto Allevato Braem**  
**Ramón Tena Fernández**  
**Regina Michelli**  
**(Organizadoras)**



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

---

**Índices para catálogo sistemático:**

**ANO 2 - VOL. 6**

Coleção  
**PPLIN Presente**

# **LITERATURA INFANTIL/JUVENIL**

## **TRAVESSIAS EM PERSPECTIVA**

---

**Eloísa Porto Allevato Braem**  
**Ramón Tena Fernández**  
**Regina Michelli**  
**(Organizadoras)**



*Copyright* © 2025 – Das organizadoras representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Yumi T. Melo

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: Acessa Design

**Coordenadoras da Coleção PPLIN Presente**: Andréa Rodrigues, Gisele da Silva Colombo, Madalena Vaz-Pinto e Maria Cristina Cardoso Ribas

### PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

#### CONSELHO EDITORIAL:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

Para

Luci Ruas,

Herança de conhecimento e afeto.

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>8</b>
Gustavo Clevelares	
<b>LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: TRAVESSIAS EM PERSPECTIVA</b>	<b>13</b>
Eloísa Porto Allevato Braem (UERJ, Brasil)	
Ramón Tena Fernández (UEX, Espanha)	
Regina Michelli (UERJ-FAPERJ, Brasil)	
<b>MADLENKA, DE PETER SÍS: MULTIMODALIDADE POÉTICA E LITERATURA PÓS-AUTÔNOMA</b>	<b>18</b>
Beatriz Feres (UFF)	
Regina Michelli (UERJ-FAPERJ)	
<b>VIOLÊNCIA E MOBILIZAÇÃO NO MUSICAL OS SALTIMBANCOS</b>	<b>45</b>
Eloísa Porto Allevato Braem (UERJ)	
<b>A TERCEIRA IDADE E A LITERATURA INFANTIL: ENCONTRO DE ENTRETENIMENTOS E REFLEXÕES</b>	<b>78</b>
Flávio Carneiro (UERJ)	
Rejane Dirques (CPII-UERJ)	
<b>A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, AS “ZONAS DE RISCO” E “A TRISTE HISTÓRIA DE EREDEGALDA”</b>	<b>98</b>
Maria Zilda da Cunha (USP)	
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)	
<b>COCARZINHO AMARELO, UM RECONTO INDÍGENA ENTRE INTERTEXTUALIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS ANCESTRAIS</b>	<b>123</b>
Marisa Martins Gama-Khalil (UNEMAT/CNPq/UFU)	

<b>“DRAGÃO E EU”, DE TEIXEIRA DE SOUSA, UM CÃOZINHO NA PIONEIRA LITERATURA INFANTIL DE CABO VERDE</b>	<b>146</b>
Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)	
<b>NESORASONE: VOZES ANCESTRAIS NA LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA</b>	<b>159</b>
Rosemar Eurico Coenga (UNIC)	
Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (IHGMT)	
<b>WELCOME, DE BARROUX: A LITERATURA E O ENSINO DA DIVERSIDADE E DA HOSPITALIDADE</b>	<b>191</b>
Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)	
<b>A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR E A FICÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DE A MÃO ESQUERDA DA ESCURIDÃO, DE URSULA K. LE GUIN</b>	<b>208</b>
Thyago Madeira França (UFTM)	
Érica Soares Silva (UEG)	
<b>SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES</b>	<b>235</b>

## PREFÁCIO

Prefaciara uma obra pressupõe a leitura atenta dos textos que a compõem com o objetivo maior de convidar os leitores a desbravarem as escritas nela reunidas, atraindo sua atenção ao que encontrará nas próximas páginas. Recebo o convite para escrever este texto introdutório aos capítulos deste bellissimo volume com muito entusiasmo, mas ciente do enorme desafio a ser enfrentado. Isso porque, no caso específico de *Literatura Infantil/Juvenil: travessias em perspectiva*, o despertar do interesse dos mais variados leitores certamente ocorrerá de forma bastante natural frente à grandiosidade tanto dos autores, que aqui se reúnem para pensar a produção literária endereçada ao público infantil e juvenil, quanto dos apurados recortes temáticos, que centralizam teorias e análises de produções literárias direcionadas, a princípio, a um público não apenas específico, mas sobretudo exigente.

Se, por um lado, somos conscientes hoje das mais variadas formas e funções que a arte literária pode ter e assumir em um contexto de pós-autonomia, por outro, constatamos que a produção voltada ao público infantil e juvenil — escopo temático que atravessa todos os textos desta obra — ainda permanece sendo palco de debates intensos a respeito dos sistemas aos quais ela se insere. De fato, mesmo que as criações narrativas, poéticas e visuais inseridas nesse campo literário ainda possam resguardar algum teor pedagógico para a formação dos sujeitos e para a construção da sociedade, fruto de suas raízes históricas fincadas na cultura ocidental, não se pode

mais negar o incontornável valor artístico-literário inscrito nessas obras, sob risco tanto de reduzi-las a um papel único quanto de desprezar as características próprias de seu público-alvo, do mercado editorial e do contexto histórico no qual elas se inserem. O que quero dizer aqui é que, conquanto em determinado momento no curso da história o caráter pedagógico da literatura infantil e juvenil tenha sido preponderante, de modo que sua carga didática se sobrepusesse aos aspectos literários, não é razoável hoje reduzir esse tipo de produção apenas à função utilitária, considerando-a literatura secundária ou, ainda, à paraliteratura.

Diante disso, este autêntico conjunto de textos com o qual o leitor irá se deparar nas próximas páginas é uma brisa fresca para aqueles incapazes de limitar esse valioso gênero da produção literária a intenções pedagógicas ou didáticas. Os notáveis textos do presente volume se caracterizam por engendrar análises perspicazes sobre essa categoria literária originada, segundo o historiador Philippe Ariès, junto ao conceito de infância, no século XVIII, considerada aqui em sua extensa gama de abordagens e formatos. Estruturada em nove capítulos, esta obra convida o leitor a refletir sobre as travessias literárias voltadas à literatura e ao livro, tanto infantil quanto juvenil, enquanto arte, fruição, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e, principalmente, não doutrinação. Nos caminhos abertos por este livro, as transformações, as transições e as trajetórias pluri-direcionais das produções literárias endereçadas a crianças e jovens são colocados em diálogo com questões do debate teórico-crítico no contemporâneo.

O bem-escolhido título desta obra nos remete ao próprio movimento da literatura infantil e juvenil na história — um deslocamento que atravessa diferentes temporalidades, espaços e formas dos livros, do público a que se endereça, das políticas de criação e, sobretudo, dos modos de ler esses textos literários. Não por acaso, a imagem

da travessia é produtiva ao representar o ato de explorar a literatura como um território de descoberta e mudança, tanto para leitores jovens quanto para estudiosos da área. À semelhança disso, alude-nos ao caráter transitório da infância e da juventude, períodos marcados por aprendizados, mudanças e formação de identidades. Por fim, evoca-nos o trajeto dos próprios pesquisadores, que investigam obras e contextos literários a partir de diferentes ângulos e experiências. Reunidos nesta obra, organizada pelos exímios pesquisadores Eloísa Braem, Ramón Fernández e Regina Michelli, os textos servem de inestimável fonte de estudo, na medida em que dialogam com referências bibliográficas atualizadas, pertinentes e contundentes acerca dos estudos literários debruçados a pensar teórica e criticamente o universo das criações literárias para a infância e a juventude.

Ao prefaciá-la, acrescento, para melhor apresentá-la, que, nas trilhas abertas pelos capítulos, há exemplos de discussões que abrangem desde a mudança de paradigmas no que tange às possibilidades de apreciação do objeto-livro às formas de mediação da leitura na escola. Dado o rico caráter plural dos textos aqui reunidos, os organizadores, com maestria e sensibilidade, foram capazes de articular expoentes desta fascinante área do conhecimento, os quais se dedicam em seus trabalhos publicados à divulgação de uma fértil produção de pensamentos a respeito de leitura e mediação, literatura de entretenimento, projeto gráfico, diálogo entre textos, entre tantas outras temáticas teóricas e criativas. Não tenho dúvidas de que estas contribuições auxiliarão os leitores a compreender pontos significativos sobre como as obras da literatura infantil e juvenil se constituem, bem como os efeitos por elas provocados nos sujeitos infantis e juvenis em círculos de leitura, na escola básica e na sociedade em geral.

Caso o leitor seja um pesquisador, encontrará ricas análises e referências produtivas para ampliar os horizontes de seus traba-

lhos acadêmicos. De outra parte, caso seja um professor, terá acesso a indicações e análise de obras da literatura infantil e juvenil, além de narrativas de experiência acerca de sua mediação em sala de aula. Para um estudante em formação superior, ainda, certamente estabelecerá o contato com a densidade artística da literatura infantil e juvenil, marcada por seu poder de plasmar e criar realidades. Não me dedicarei, no entanto, a despeito de um prefácio, à tarefa de resumir cada capítulo desta acertada obra. Acredito que a experiência de travessia pelos textos, como bem sugere o título deste livro, deva ser empreendida sem mapas ou bússolas, proporcionando a experiência de que os caminhos sejam trilhados a cada passo, ou a cada virada de página, nesse terreno movediço e fascinante da literatura infantil e juvenil. Logo, o que me arrisco a antecipar aos leitores é que, nas próximas páginas, em textos de forte conteúdo crítico, de exímia referência sociocultural e grande apuro linguístico, os pesquisadores produzem, *em perspectiva* multifacetada, um movimento entre livros, autores, argumentos e teorias tão caras à literatura produzida para crianças e jovens.

Cada capítulo desta obra, em suma, representa uma fluida travessia, ou seja, uma passagem aberta *de e entre* conceitos, ideias, criações, vozes e práticas, permitindo aos leitores uma visão abrangente e atualizada acerca deste campo artístico-literário tão dinâmico e essencial, que é a literatura infantil e juvenil, inegavelmente inscrita na literatura universal. Como muito bem reforçam os textos de *Literatura Infantil/Juvenil: travessias em perspectiva*, reitero aqui, esse campo literário não se restringe a ser uma ferramenta pedagógica de formação de leitores; ele pode ser também isso, mas vai além — é sobremaneira um instrumento de travessia e atravessamento, um caminho poderoso de questionamento, de construção de mundo e de percepção das realidades que nos rodeiam. Este livro é, portanto, uma obra da mais alta qualidade, tão bem-construído por pesquisadores atentos aos argumentos atuais relativos a esse campo literário.

Com efeito, o leitor encontrará um equilíbrio entre reflexões teórico-críticas e experiências, além de um convite a um passeio autoral para um lugar onde possa pensar e repensar o papel e a potência da literatura infantil e juvenil em um contexto em contínua transformação. Prefaciар esta obra me oportunizou entrar em contato com um mapa repleto de belas trilhas literárias capazes de conduzir os leitores a uma paisagem onde a criatividade e o conhecimento se encontram.

GUSTAVO CLEVELARES

*Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica*

*do Rio de Janeiro (CEFET/RJ)*

Rio de Janeiro, dezembro de 2024

## LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: TRAVESSIAS EM PERSPECTIVA

Eloísa Porto Allevato Braem (UERJ, Brasil)

Ramón Tena Fernández (UEX, Espanha)

Regina Michelli (UERJ-FAPERJ, Brasil)

O livro *Literatura Infantil/Juvenil: travessias em perspectiva* é composto por nove capítulos, que debatem desde alguns projetos estéticos em livros de literatura para crianças e jovens até crítica literária, análise de obras literárias, literatura indígena e a formação leitora. A literatura infantil/juvenil permite diferentes abordagens, tanto recorrendo a textos de fundamentação teórica de diversas áreas do conhecimento, como espraiando-se por diferentes linguagens artísticas, o que nos ensejou o subtítulo da obra: travessias que a literatura infantil/juvenil efetiva, também afetando seus leitores de forma ímpar.

Defendendo a qualidade estética e poética dos livros destinados potencialmente a crianças, Beatriz Feres e Regina Michelli, no primeiro capítulo, intitulado *Madlenka*, de Peter Sís: multimodalidade poética e literatura pós-autônoma”, propõem uma análise da obra do escritor com base nos pressupostos apresentados no título. Capa, guardas, imagens, dobra, *design* gráfico, cores, livro ilustrado, livro-objeto são alguns dos elementos perspectivados pelas autoras, que direcionam o olhar crítico ao livro impresso e aos recursos digitais em sua versão para *e-book*. A narrativa em torno do dente amolecido da pro-

tagonista é o motivo para uma viagem à volta do mundo marcada por representações culturais no contato de Madlenka com os vizinhos, com quem compartilha sua história.

No segundo capítulo, “Violência e mobilização no musical *Os Saltimbancos*, Eloísa Porto Allevato Braem, estabelecendo diálogos entre a literatura e a história do regime militar brasileiro do século XX, trata de algumas injustiças sociais e violências sofridas pelos quatro protagonistas: um jumento, um cachorro, uma galinha e uma gata, representando situações de exploração a animais e a trabalhadores pobres, opressão a mulheres, misoginia, etarismo e discriminação a idosos, além de desigualdades sociais e outras violações a direitos fundamentais. Além disso, aborda a forma como tais personagens conseguem se mobilizar, resistir, lutar contra exploradores ou opressores e superar algumas dessas injustiças. Por fim, comenta como essa obra pode dirigir provocações não apenas a crianças e jovens, mas também a diferentes públicos adultos.

Em “A terceira idade e a Literatura Infantil: encontro de entretenimentos e reflexões”, nosso terceiro capítulo, Flávio Carneiro e Rejane Dirques apresentam uma visão historiográfica da leitura de entretenimento, tecendo considerações sobre a literatura massiva e a popular, destacando também a ficção de proposta. A importância da literatura de entretenimento em sua relação com a literatura infantil é assegurada com base em um trabalho desenvolvido com participantes da terceira idade, projeto de extensão que contemplou diferentes atividades e estratégias metodológicas, permitindo o contato das pessoas idosas com obras literárias, em princípio destinadas às infâncias, que lhes propiciou experiências ímpares.

Partindo do pressuposto da essencialidade da literatura para a existência humana, Maria Zilda da Cunha e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos, no quarto capítulo, intitulado “A Literatura Infantil e Juvenil, as ‘zonas de risco’ e ‘A triste história de Eredegalda’”, de-

envolvem um percurso teórico-crítico promovendo a reflexão sobre diferentes linhas-de-força da literatura infantil e juvenil. As autoras abordam aspectos como as fronteiras primordiais dessa literatura e a relação com o mito, a magia e as inúmeras matrizes de tradição popular, as tensões que envolvem essa literatura, questionando se a literatura infantil e juvenil configurar-se-ia uma erva daninha ou uma “zona de risco”, a partir da análise do conto de José Mauro Brant no título deste texto, apontando suas interfaces literárias e a censura corrosiva a que se sujeitou.

No quarto capítulo, Marisa Martins Gama-Khalil, no ensaio intitulado *Cocarzinho amarelo*, um reconto indígena entre intertextualidades e práticas culturais ancestrais”, entrelaça a história indígena com outra que ela considera uma das mais intertextualizadas ao longo dos tempos, a de Chapeuzinho Vermelho. A narrativa escolhida foi escrita por Yaguarê Yamã, da nação Maraguá, cujos indígenas habitam as margens do Rio Abacaxis, no Estado do Amazonas. Orientada por questões teóricas ligadas a dialogismo, intertextualidade, produção e recepção, a autora realça o valor intransitivo da escritura como uma *filigrana discursiva*, cujos fios não são rigidamente distintos. Nesse sentido, interroga como se constituem os fios que tecem a narrativa indígena, que vão de estratégias adaptativas estéticas de reinterpretação e recriação a uma espécie de antropofagia, em que a narrativa da tradição ocidental é absorvida a partir de saberes, experiências e narrativas primordiais indígenas.

No quinto capítulo, “‘Dragão e Eu’, de Teixeira de Sousa, um cãozinho na pioneira Literatura Infantil de Cabo Verde”, Norma Sueli Rosa Lima analisa como essa obra da literatura para crianças e jovens aborda a carência de recursos e o abandono no arquipélago de Cabo Verde; debate o problema da diáspora e da luta pela sobrevivência, a seca, a escassez cotidiana, a morte, a resiliência e a resistência dos cabo-verdianos; e analisa como a obra questiona a censura, as figuras de autoridade patriarcal, familiar e o sistema colonial. Enquanto comenta

enredo, personagens, espaços, relações interpessoais e contexto histórico-cultural, demonstra a influência da literatura brasileira sobre a obra infantojuvenil cabo-verdiana, comparando Baleia e outras figuras de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ao Dragão e outros elementos da narrativa de Teixeira de Sousa.

Rosemar Eurico Coenga e Anna Maria Fernandes Moreira da Costa escreveram o sexto capítulo, intitulado “Nesorasone: vozes ancestrais na Literatura Infantil de autoria indígena”, escrito a partir dos resultados de um projeto de título homônimo, cujo principal objetivo foi divulgar, ao alunado da Educação Básica, as expressões míticas, sociais, ambientais, culturais e históricas contidas nos saberes ancestrais dos povos indígenas em Mato Grosso, relevantes produtos culturais da sociedade brasileira. O estudo reflete sobre a temática indígena na sala de aula, a partir das chamadas “epistemologias do Sul” e de estudos sobre letramento literário. Os autores demonstram que a contação de histórias e a leitura literária auxiliam na valorização da literatura indígena, levando ao debate contínuo a respeito da diversidade em sala de aula.

No oitavo capítulo, *Welcome*, de Barroux: a literatura e o ensino da diversidade e da hospitalidade”, de Shirley de Souza Gomes Carreira, a partir das alegorias e relações estabelecidas entre os animais no texto literário e nas ilustrações, são abordados temas fraturantes, como refúgio e a situação de refugiados, que se multiplicam na contemporaneidade, após conflitos armados, guerras, crises humanitárias e ambientais, deslocamentos forçados, migrações, exílio, violência, traumas, intolerância, xenofobia, crises identitárias. Nesse contexto, são apresentados a empatia, a hospitalidade, o acolhimento à diversidade e o esclarecimento das populações sobre tais temas, como caminhos para se buscar saídas ou formas de amenizar o sofrimento dos vulneráveis em tais situações. Por fim, à guisa de sugestão metodológica para o trabalho com a literatura e com tais temas, a pesquisadora comenta as atividades propostas ao final do livro. A autora

defende que obras abordando tais temas, com tanta qualidade literária e plástica, são ótimas opções para o ensino de língua por, entre várias outras vantagens, também estimularem a reflexão crítica, a conscientização sobre a necessidade de tolerância, a valorização da diversidade e o acolhimento hospitaleiro a refugiados e outros grupos vulneráveis.

No último capítulo, “A formação do jovem leitor e a ficção científica: reflexões críticas a partir de *A mão esquerda da escuridão*, de Ursula K. Le Guin”, Thyago Madeira França e Érica Soares Silva discorrem sobre processos narrativos que caracterizam a ficção científica, destacando sua funcionalidade na obra de Le Guin, a partir do foco em aspectos relacionados ao enredo e à construção do espaço. A singularidade do projeto estético da autora agencia a formação crítica e literária do jovem leitor, no contexto escolar, por meio da identificação de entradas temáticas na obra que possam compor práticas de mediação de leitura. A pesquisa, levada a cabo pelos autores, articula a leitura crítica do romance a práticas de ensino-aprendizagem e de mediação de leitura literária em sala de aula, considerando o protagonismo discente no processo de leitura.

Boa leitura, bons atravessamentos!

# MADLENKA, DE PETER SÍS: MULTIMODALIDADE POÉTICA E LITERATURA PÓS-AUTÔNOMA

Beatriz Feres (UFF)  
Regina Michelli (UERJ-FAPERJ)

## Introdução

Os livros potencialmente destinados a crianças, nos últimos tempos, vêm mostrando uma qualidade artística aprimorada. Ana Margarida Ramos (2012, p. 37) destaca o relevo que a ilustração ocupa nas páginas dos livros para a infância, tornando-se uma linguagem cada vez mais complexa e elaborada na sintaxe narrativa, e atraindo, conseqüentemente, a atenção da crítica especializada. Capa, contracapa, folhas de rosto, guardas, ficha catalográfica integram a leitura da obra, evidenciando o projeto gráfico-editorial e a preocupação com o *design*, o que significa integrar a atuação de diferentes profissionais ligados à cadeia produtiva do livro, como escritores, ilustradores, editores, *designers*. Ramos e Diana Navas (2020, p. 1) assim descrevem o livro-álbum, ou livro ilustrado — descrição que também atende ao livro-objeto:

Mais do que um conjunto de páginas impressas, o livro é definido como um objeto que inclui, em sua compo-

sição, múltiplos modos ou gêneros de representação, com elementos combinados de impressão, imagens e *design* gráfico. No tocante ao livro-álbum (ainda designado no Brasil como livro ilustrado), a atenção à materialidade e ao suporte físico tem conhecido desenvolvimentos recentes, sobretudo em termos da valorização do *designer* e do projeto gráfico editorial, reconhecendo-lhe relevância na definição do artefato final que é o livro, para o qual concorrem em proporções idênticas também texto e ilustrações.

Observa-se que se esgarça qualquer rigidez classificatória com relação a gêneros literários fixos ou a se pensar o livro de literatura infantil de acordo com protocolos restritos ao código verbal, tendência que se intensifica com estratégias ligadas à materialidade do livro, ao projeto gráfico-editorial, a novas experiências multimodais, à literatura contemporânea. Neste capítulo, será explorada a conformação da obra *Madlenka*, de Peter Sís, que apresenta as características dessas obras direcionadas (também) às crianças, a fim de comprovar a qualidade estética e poética que a constitui. Inicialmente, trataremos conceitualmente a multimodalidade, vinculando-a à expressão artística. A seguir, abordaremos a noção de literatura pós-autônoma, intimamente ligada à ideia de multimodalidade, e, na sequência, proporemos uma análise da obra de Sís.

### **Multimodalidade poética**

A multimodalidade, concebida, neste trabalho, como *conjunto de sistemas significativos concorrentes em um mesmo processo comunicativo*, tem sido tema de debate há algum tempo. Umberto Eco (2012, p. 393), assumindo uma perspectiva semiológica, em sua primeira edição de 1968 de *A estrutura ausente*, já mencionava uma lista de semióticas (sistemas sígnicos), discriminando não só uma Paralinguística preocupada com “o estudo dos traços suprasegmentais (os tons de voz) e das

variantes facultativas que corroboram a comunicação linguística e se apresentam como sistematizáveis e convencionalizadas”, como também uma Cinésica, o “estudo dos gestos e dos movimentos corporais de valor significante convencional”, além de outros códigos sonoros, musicais, visuais (sinalética, sistemas cromáticos, indumentária, sistemas verbo-visuais como o dos quadrinhos).

Ainda nessa vertente semiológica, Roland Barthes (1990, p. 33-34), em seu livro *O óbvio e o obtuso*, publicado na França em 1982, explora, dentre outros temas, a imagem como signo, tratando tanto de seu sentido — denotativo e conotativo/codificado —, quanto de sua relação com a palavra, esta com função de *fixação* do sentido “aberto” da imagem (como nas legendas de fotografias jornalísticas), ou com função de *relais*, complementando a imagem (como nas *charges* e nas histórias em quadrinhos): “as palavras são, então, fragmentos de um sintagma mais geral, assim como as imagens, e a unidade da mensagem é feita em um nível superior”. A mensagem, portanto, seria constituída pela multimodalidade verbo-visual.

No âmbito das Teorias do Texto e do Discurso, Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 21), um dos maiores expoentes da Linguística do Texto, ao tratar, na esteira de Bakhtin, do caráter cambiante dos gêneros textuais, insiste no hibridismo de que a transmutação genérica costuma se valer — e não só um hibridismo intergenérico, mas multimodal —, seja na mescla entre oralidade e escrita, seja no surgimento dos novos gêneros digitais, com “a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”. Enfim, muitos recursos *significativos* se agregam aos textos (predominantemente) verbais.

Mais recentemente, a preocupação com o hibridismo modal nas produções digitais tem fomentado ainda mais discussões acerca dessa mescla semiótica. Marie-Anne Paveau (2020, p. 30-31), especialmente interessada nas *materialidades tecnolinguageiras e tecnodis-*

*cursivas* das produções nativas *online*, como as das conversas escritas no *Twitter*, ressalta como “o código em si é afetado: se a comunicação *online* é escrita para mim, ela é modificada, por sua vez, em termos de formas gráficas e gestos escriturais”.

Em perspectiva menos centrada no código verbal, Gunther Kress e Jeff Bezemer (2009) defendem que a multimodalidade é o estado *normal* da comunicação humana, assumindo uma abordagem teórica sociossemiótica, em detrimento da linguística: os textos são sempre percebidos como multimodais, ou seja, a escrita é concebida como inerente às potencialidades dos *modos* e às interações com outros *modos*, sendo relevante o suporte (o *meio*) em que circularão. Imagem, escrita, *layout* de página, fala, imagem em movimento, gesto, são exemplos de modos, todos usados em textos. Os elementos tradicionais de *design*, como cor, linha, forma, de acordo com Dawnene D. Hassett e Jen Scott Curwood (2009), são também considerados modos quando expressam um nível de significância, oferecendo recursos para a interpretação.

Se a relevância significativa da multimodalidade em textos cotidianos tem despertado interesse, quando se trata especificamente de obras com tratamento estético, sua importância parece ser ainda maior, autorizando-nos a afirmar que pode haver uma *multimodalidade poética* constitutiva de gêneros textuais mais complexos e de expressão artística. Em *O arco e a lira*, Octavio Paz (2012, p. 27), ao delimitar o que é um *poema*, alarga o conceito para obras que se constituem, por exemplo, de linguagens plásticas ou musicais. Diz ele: “Em muitos casos, cores e sons têm mais capacidade evocativa que a fala”. Mais adiante: “Sem deixar de ser linguagem — sentido e transmissão de sentido —, o poema é o que está além da linguagem” (Paz, 2012, p. 30), mesmo não sendo ela verbal. Em outras palavras, a *qualidade poética* é percebida em textos que não necessariamente precisam se valer (exclusivamente) de palavras como *semiose de base*, isto é, como *semiose principal a que se ligam outros modos*.

Soma-se a essa ideia, outra, do poeta concretista Décio Pignatari (2004, p. 9), baseada na semiótica peirciana: “A poesia parece estar mais do lado da música e das artes plásticas e visuais do que da literatura”. Em outras palavras, a linguagem poética, *extraordinária*, é aquela que transcende a comunicação objetiva para evocar, por meio de uma inferência *sensível* baseada em uma similaridade, o que é da ordem do *sentir*. E isso acontece quando a linguagem passa a *parecer ser* aquilo que ela mesma representa, isto é, *ícone*, similar a seu significado — seja por meio de palavras, seja por meio de outro tipo de signo.

A palavra, em sua expressão icônica, também se imbuí dessa “qualidade poética” quando se faz opaca, incomodamente visível, e, a partir dessa opacidade, atrapalha a transparência cotidiana de seu uso; sua semelhança com o significado evoca *sentimentos* (como *produtos do ato de sentir* — uma emoção ou uma sensação/percepção). É o que ocorre com o famoso enunciado “gentileza gera gentileza”, do profeta Gentileza<sup>1</sup>, por causa não só da sonoridade idêntica/semelhante das palavras (outro *modo*), mas também pela evocação, por meio da forma “repetida”, da circularidade do gesto de gentileza que resulta em outra gentileza.

Em relação às narrativas constituídas por palavra e imagem, reafirma-se seu valor poético justamente em função de seu caráter multimodal:

O conto ilustrado, escrito majoritariamente em prosa, abriga graus diversos de poeticidade, havendo a sugestão de emoções e de sensações tanto realizada pela parcela verbal, quanto pela visual — e também pela combinação entre elas — com base na iconicidade, na semelhança. Podemos considerá-lo uma prosa ilustrada poética (Feres, 2023, p. 100).

---

1 Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/gentileza-gera-gentileza-profeta-gentileza-jose-datrino/>. Acesso em: 14 out. 2024.

Centrando-se no tema deste artigo, isto é, na concepção *multi-modal* do *livro ilustrado*, ou do *livro-objeto*, recorre-se mais uma vez ao dialogismo bakhtiniano, que nos ensina a ter sensibilidade para perceber, na alteridade, parte de nossa completude; no agora, memórias de outros tempos; em cada texto, tantos outros textos e tantas outras vozes que o constituem. O mesmo, mas outro. Isso se repete na afirmação de identidades, no surgimento de novos gêneros discursivos, assim como no cruzamento de linguagens.

### **Literatura pós-autônoma**

Kress e Bezemer (2009) colocam em xeque o desenvolvimento da escritura, tendo em vista que ela não mais ocupa a centralidade do processo de representação ou o único meio de criação de significado. Os pesquisadores propõem uma alteração de perspectiva analítica: de *escritura* para *produção de textos*; de *composição* para *design*; de (adesão a) *convenção* para *retórica*. As trocas comunicativas implicam novas análises dos *modos*, dos *meios* e dos *gêneros textuais*.

Nos livros ilustrados, o marco referencial de análise são os textos e as estratégias de sua produção, escolhidas de acordo com a conveniência de seus potenciais comunicativos, transformando-se o *design* “no centro da atenção na produção de signos como textos completos”<sup>2</sup> (Kress; Bezemer, 2009, p. 66, tradução nossa). Nesse sentido, Hasset e Curwood (2009, p. 272, tradução nossa) consideram:

Assim, o significado não está mais no próprio texto porque há muitos significados possíveis, que mudam de acordo com quem o leitor é e como ele se relaciona, negocia e faz conexões entre vários elementos (ou modos) textuais por meio de uma matriz. de técnicas para fazer sentido (Hasset, 2006b). Conseqüentemente,

---

2 “En vista de la compleja relación entre la potencialidad modal, el interes del hablante y la variabilidad y complejidad de los entornos sociales, el diseio se convierte en el centro de la atención en la producción de signos-como-textos complejos” (Kress; Bezemer, 2009, p. 66).

ser capaz de navegar na Internet, utilizar meios digitais ou ler um livro infantil envolve ser capaz de decodificar e compreender a impressão alfabética em conjunto com outras formas de representação social e culturalmente moldadas, isto é, em conjunto com múltiplos modos.<sup>3</sup>

As concepções em torno da multimodalidade aproximam os livros ilustrados/livros-objeto da *literatura pós-autônoma*. Josefina Ludmer (2010), que chamou a atenção para o termo num ensaio, reflete sobre obras que, de alguma forma, seguem os padrões do que se considera ser um livro — com autor, materialidade, obras disponíveis em livrarias como literatura —, mas requerem outro olhar, porque borram alguns parâmetros do que se entende por literatura, ocupando uma espécie de entrelugar, um atravessamento de fronteiras em que a literatura não é mais a mesma.

Para Ludmer (2012), afirmar a era da pós-autonomia significa reconhecer as mudanças operadas nos últimos 20 anos no que diz respeito aos modos de ler e de produzir o livro, considerando que o objeto literário mudou. Com uma concepção desafiadora, a estudiosa citada amplia e modifica o exercício da leitura literária, propondo abarcar textos que não se enquadram exclusivamente nesse tipo de abordagem e podem requerer competências específicas:

Essas escrituras não admitem leituras literárias; isto quer dizer que não se sabe ou não importa se são ou não são literatura. E tampouco se sabe ou não importa se são realidade ou ficção. Instalam-se localmente em uma realidade cotidiana para “fabricar um pre-

---

3 “Thus, meaning no longer lies in the text itself because there are many possible meanings, which change according to who the reader is, and how he or she relates to, negotiates, and makes connections across various textual elements (or modes) through an array of techniques for making sense (Hassett, 2006b). Consequently, being able to navigate the Internet, use digital media, or read a children’s book involves being able to decode and comprehend alphabetic print in conjunction with other socially and culturally shaped forms of representation, that is, in conjunction with multiple modes” (Hasset; Curwood, 2009, p. 272).

sente” e esse é precisamente seu sentido (Ludmer, 2010, p. 1).

Um breve recuo se faz necessário à autonomia da literatura, entendendo-se pelo termo as circunstâncias de ela ser regida por leis próprias, afiançadas por instituições que lhe são intrinsecamente ligadas, como crítica, ensino, academia; nesses contextos, circulam os debates sobre a função, o valor e o sentido da literatura (Ludmer, 2010). Peter Bürguer (2017) ilumina dois aspectos da concepção da autonomia da literatura, compreendida em sua independência com relação ao contexto social. Perspectivado como *essência*, o conceito se aproxima da noção de *arte pela arte*, negando o fato de o processo artístico ligar-se a um momento histórico-social; por outro lado, se essa concepção de independência não passa de uma ilusão na mente dos artistas, refuta-se a autonomia. Para o estudioso, os dois desdobramentos da questão principal não atingem a complexidade do que circunscreve a autonomia da arte, analisada por ele como uma categoria da sociedade burguesa e, por Ludmer (2010), como característica da modernidade, séculos XVIII ao XX.

Ludmer (2010) considera que os textos pós-autônomos perdem a centralidade no *valor literário*, ainda que admita que eles possam continuar evidenciando seus traços de pertencimento e aderência à literatura autônoma, o que não implica abdicar de seu estatuto pós-autônomo, uma vez que a perspectiva de abordagem desses textos também mudou. Por outro lado, ela realça o processo econômico que cerca não mais a simples produção, mas a indústria do livro, que muitas vezes pode decidir o valor estético das obras:

Nas duas posições ou em suas nuances [autonomia ou pós-autonomia] essas escrituras colocam o problema do valor literário. Eu gosto e não me importa se são boas ou ruins enquanto literatura. Tudo depende de como se lê a literatura hoje. Ou de onde se leia.

[...] Dito de outro modo: ou se vê a mudança no estatuto da literatura, e então aparece outra episteme e outros modos de ler. Ou não se vê ou se nega, e então seguiria existindo literatura e não literatura, ou ruim e boa literatura (Ludmer, 2010, p. 4).

A possível perda de valor estético centrado no texto literário é também assinalada por Maria Zaira Turchi (2008) em relação à multimodalidade constitutiva das obras direcionadas às crianças. Segundo ela, a multiplicidade de dimensões artísticas que as compõe resulta em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, pois o mercado editorial investe no apelo à visualidade, mas negligencia o texto verbal: “Nem por isso, contudo, a literatura infantil pode esquecer a sua natureza literária. As várias linguagens na obra infantil devem promover um diálogo em plena igualdade de qualidade estética” (Turchi, 2008, p. 6).

Teresa Colomer (2017b), de forma parecida, aponta tensões na literatura contemporânea ligadas à visualidade e à escritura. Questionada sobre a palavra ter perdido o protagonismo nos livros ilustrados em favor da imagem, Colomer (2017b, p. 20) destaca o valor estético existente nos domínios da palavra e da imagem, alertando que, se há redundâncias ou relevância de um sobre o outro, esse procedimento acusa que não estão sendo bem empregados na construção do sentido da obra:

A literatura dá acesso ao domínio da linguagem, o que significa que não se pode despojar as crianças da oralidade, da poesia, da dramatização ou da narração de mundos de ficção construídos somente com palavras. As formas artísticas atuais estão explorando as possibilidades da combinação de códigos até mesmo para além do texto e da imagem — por exemplo, na literatura digital — mas nós, humanos, somos seres linguísticos, nos construímos como pessoas por meio

de formas e potencialidades da palavra, e a interpretação visual requer formas linguísticas de pensamento.

A pós-autonomia, afirma Ludmer (2012), é um modo de pensar as mudanças operadas em diferentes sistemas, como ficção, modos de narrar, personagens, linguagem, estabelecimento de sentido, aflorando outras possibilidades na criação das obras. Com relação à linguagem, a pesquisadora considera a prevalência da imagem sobre a palavra, presumindo, no futuro, o desaparecimento da literatura como puramente verbal, enquanto enxerga também mudanças no que tange à construção do sentido, da significação, pois o texto tende a se despojar dos recursos da linguagem figurada tradicional para assumir a transparência verbal na comunicação (*sem metáfora*, segundo Tamara Kamenszain [2019]), ou seja, um sentido facilmente compreensível por todos, simples, mas apenas aparentemente, pelo fato de não abdicar da ambivalência. De acordo com Ludmer (2012, tradução nossa), “Nestes escritos, a literatura encenaria outras formas de ler, pensar, imaginar e outras políticas: na ficção da realidade, no dentro-fora, na transparência e na ambivalência”<sup>4</sup>. Os livros, na perspectiva de Tamara Kamenszain (2019, p. 13), não seriam *interessantes* ou *bons*, mas *lindos*: “E é nessa beleza e felicidade que proporcionam, aparentemente frívolas e despreocupadas, que reside seu efeito vital de transmissão”.

Ainda que a multimodalidade não se confunda com a literatura não autônoma, há pontos convergentes, evidenciando a sintonia temporal e transnacional dos eventos literários. No entendimento de Celia Pedrosa *et al.* (2018, p. 167) acerca das concepções de Ludmer, há um esforço da crítica atual para compreender os caminhos estéticos variados da literatura na atualidade, incluindo a noção de pós-autonomia. Consideramos que a multimodalidade faz parte desse cenário.

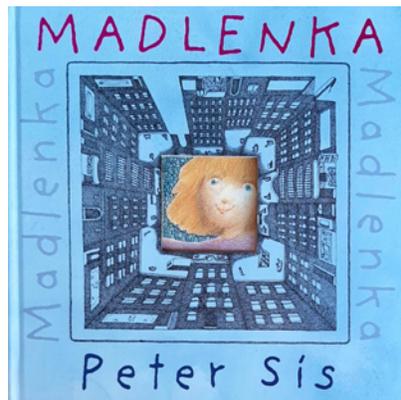
---

4 “En estas escrituras la literatura pondría en escena otros modos de leer, de pensar, de imaginar y otras políticas: en realidad/ficción, adentro/afuera, en transparencia y en ambivalencia” (Ludmer, 2012).

### **Madlenka, de Peter Sís, reverberações multimodais poéticas e pós-autônomas**

A obra *Madlenka*, de Peter Sís<sup>5</sup>, foi publicada em 2000, em língua inglesa, sem tradução ainda para a língua portuguesa. Trabalhamos com a versão impressa em espanhol (2018) e a digital em inglês (2014). O livro narra a história de uma menina que percebe um de seus dentes de leite mole e sai pela vizinhança para contar o fato, fazendo com que o leitor a acompanhe e conheça seus vizinhos e suas culturas: Gaston, o padeiro francês; Singh, o jornalista indiano; o sorveteiro italiano; a senhora alemã que se senta em sua janela; Eduardo, o verdureiro latino-americano; Cleópatra, uma amiga de escola, de origem afro-americana; a senhora Kham, a lojista asiática. Na contracapa, um índice para interpretar a obra: para Madlenka, que reside em Nova York, dar a volta pelo quarteirão é como viajar ao redor do mundo. No final da história, a menina retorna à casa e encontra seus pais preocupados com sua demora. Ela lhes diz que deu a volta ao mundo e que seu dente caiu.

**Figura 1** – Capa do livro *Madlenka*



Fonte: Sís (2018).

5 Peter Sís nasceu em 1949, é um escritor e ilustrador tcheco-americano renomado. Começou a sua carreira ilustrando obras de terceiros, mas alcançou sucesso com seus próprios livros ilustrados, altamente originais (Graham, 2001, p. 654). Em 2012, ele recebeu o prêmio Hans Christian Andersen de ilustração.

A capa (Figura 1) mostra, por uma janela perfurada em seu centro, a menina em *close*, olhando diretamente para o leitor e, ao seu redor, a vista de cima do quarteirão. Ao abrir o livro, vê-se a imagem da menina por inteiro, segurando um guarda-chuva amarelo à guisa de promover o voo sobre o mundo, representado por índices de prédios icônicos (Pirâmides do Egito, Grande Muralha da China, Torre Eiffel, Torre de Pizza, Empire State), numa espécie de visão panorâmica. A imagem aciona uma comparação com a personagem Mary Poppins, do filme homônimo estadunidense de 1964, uma babá com poderes mágicos.

**Figura 2** – Madlenka



Fonte: Sís (2018, folhas de guarda).

A aproximação do prédio onde Madlenka reside se faz página a página, desde as folhas de guarda, como uma imagem capturada por um satélite que vai mostrando, em plano aberto, primeiro o planeta Terra, com um pequeno ponto vermelho; na página seguinte, aparece o planeta em visão mais de perto (*close-up*), mantendo-se o pontinho vermelho, enquanto a terceira página é um mapa, com ruas e prédios vistos do alto, um deles assinalado com o ponto vermelho. A próxima página apresenta o título da obra, o autor e a editora em meio a várias

pequenas imagens de mapas e, exatamente na figura do centro, abaixo do nome do autor, há o ponto vermelho em uma delas, representando o prédio onde mora a protagonista. Assinala-se, assim, a importância dada à menina e à sua experiência, focalizando-a especificamente, no emaranhado de lugares, fatos e pessoas.

Na página subsequente, em torno de seu quarteirão visto do alto, lê-se, numa frase que o serpenteia: “No universo, num planeta, num continente, num país, numa cidade, num quarteirão, num edifício, numa casa, num apartamento, numa janela, sob a chuva, uma garotinha chamada”<sup>6</sup> e, na página ao lado, “Madlenka”, para concluir que ela “descobre que seu dente está mole”<sup>7</sup> (Sís, 2018, tradução nossa), com a imagem da menina à janela mais próxima. A visualidade da frase e a diagramação da página funcionam como *modos poéticos de mostrar* (mais do que *dizer*), a partir de semelhanças, o ponto de vista que o leitor deve assumir.

O foco narrativo, como numa filmagem cinematográfica, assume diferentes perspectivas: a visão de cima (*fade-in*, focalização ascendente), com acentuada ampliação da imagem que capta a Terra no universo, passa à focalização descendente (*fade-out*), reduzindo a abrangência do espaço capturado, até chegar ao prédio de Madlenka, cedendo lugar à tomada da menina de frente, à janela, aproximando a visão em *close-up* (Pires, 1981, p. 137).

Seguindo Barthes (1990), as palavras fixam o sentido (já dado) pelas imagens, porém possivelmente aberto. No entanto, o modo não usual de serem grafadas, *decolando* ao final, até que o nome da personagem só apareça na página seguinte, conduz o olhar do leitor, assim como as imagens do alto que vão se aproximando do(s) mundo(s) da personagem. Não se trata de informação redundante, mas de *modos* diversos para conduzir a leitura de acordo com a proposta do narrador,

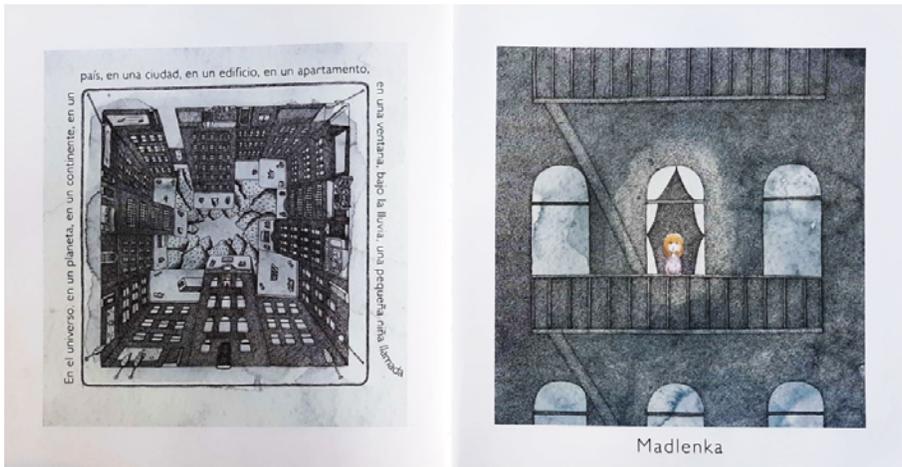
---

6 “En el universo, en un planeta, en un continente, en un país, en una ciudad, en un edificio, en un apartamento, en una ventana, bajo la lluvia, una pequeña niña llamada” (Sís, 2018).

7 “descubre que se le mueve un diente” (Sís, 2018).

cada qual oferecendo sentidos e efeitos de acordo com sua natureza semiótica: nesse caso, a palavra condensa a narrativa, enquanto a imagem amplia em detalhes a percepção.

**Figura 3** – A aproximação “multimodal”



Fonte: Sís (2018).

Ao sair contente, porque precisa contar a novidade “a todo o mundo” (Sís, 2018, tradução nossa), a alegria da menina é semiotizada por meio do *arredondamento* de seu quarteirão visto de cima, em 360°, sugerindo que, enquanto alonga e grita a palavra “moooooole”<sup>8</sup> (na escrita, usando uma paralinguagem, com a repetição da vogal sugerindo seu alongamento fônico e as letras em tamanho aumentado), ela dá voltas e mais voltas — quiçá, piruetas —, em uma expressão corporal codificada de contentamento que se associa à espontaneidade da criança. A imagem arredondada do quarteirão lembra igualmente a perspectiva oriunda de uma luneta, mostrando a volta que ela dará ao mundo. A circularidade (como signo) é emblemática na obra, referida na viagem em volta do mundo, na possível luneta por onde o quarteirão é perspectivado, na leitura do livro e na própria estrutura

<sup>8</sup> “sueeeelto!” (Sís, 2018); “loooooole!” (Sís, 2014).

circular do livro, que encerra aparentemente com as mesmas folhas de guarda do início — o planeta Terra no espaço e, a seguir, ele mais de perto; há uma diferença, porém: no início da obra, Madlenka aparece do lado direito na folha de guarda (Figura 2), com o cenário à esquerda, enquanto no final do livro, a página dupla aparece invertida, com a menina do lado esquerdo, indicando que ela deu a volta ao mundo.

Os vizinhos, por sua vez, são mostrados um a um, diante de seu local de trabalho ou de algo que lhe é peculiar. Cada um responde à menina a partir de sua identidade: o padeiro francês diz “Bonjour, Madalena”; o jornaleiro indiano, “Sathsariakal, Madela”; o sorveteiro italiano, “Buon giorno, Maddalena!”, a senhora alemã “Guten Tag, Magda” — e assim por diante. As identidades culturais são mais ou menos estereotipadas na figuração das personagens, a fim de mostrar *modos* generalizantes de falar, trabalhar, se comportar.

**Figura 4** – Vizinhos

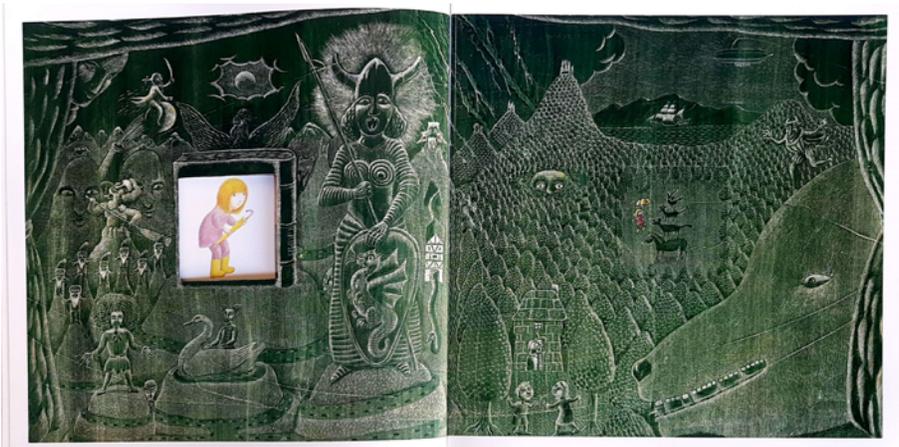


Fonte: Sís (2018).

O repertório de imagens associadas aos vizinhos são, da mesma maneira, um manancial de representações marcadas culturalmente que não só fazem referências bem direcionadas a maneiras diversas de ser e de parecer ser (incluindo as fontes empregadas para grafar os cumprimentos dos vizinhos), mas também sinalizam uma avaliação positiva diante da diversidade identitária dos povos que, ali, parecem conviver harmoniosamente.

Cada vizinho confere um novo nome à menina, batiza-a de acordo com os padrões linguísticos de seu país, o que pode significar um movimento duplo: ela não apenas é apresentada à cultura do outro, mas é assimilada por essa cultura, como se dela fizesse parte, esmaecendo-se a noção conflituosa de diferenças identitárias culturais. A imagem de apresentação das personagens vizinhas é a fachada física de uma loja (Figura 4), recortada inicialmente por um retângulo, que também vai dar lugar ao círculo em outras ilustrações. Em alguns casos, as páginas seguintes desfazem a dobra da página e, em meio a imagens significativas do país ou da região de origem do vizinho em pauta, vê-se Madlenka pelo retângulo ou círculo vazado. Por exemplo, quando ela adentra a loja da senhora alemã (Figura 5), que lhe propõe contar histórias, o rosto da menina insere-se num livro em cuja lombada aparece o sobrenome dos escritores alemães, os Grimm.

**Figura 5** – Na loja da senhora alemã



Fonte: Sís (2018).

Na obra de Sís, quando a dobra deixa de existir como separação ou linha demarcatória entre as páginas, assinalam-se, significativamente, momentos em que a menina ultrapassa o exterior das lojas e se

insere no interior de uma cultura. Os elementos dos cenários das páginas duplas ratificam o diálogo entre mundo real e imaginário, uma das funções da dobra (Almeida; Campos, 2020): as imagens convergem tanto para a representatividade material do país em questão — como construções emblemáticas, por exemplo, a Catedral de Notre Dame sobre um bolo, na padaria do Sr. Gaston —, como para bens imateriais, como o dragão na cultura asiática ou as imagens relacionadas aos contos maravilhosos alemães (Figura 5). A expressão de Madlenka, quer no retângulo, quer no círculo vazado, demonstra interesse, curiosidade, por vezes admiração. Assim:

A presença da dobra antes naturalizada e, por vezes, ignorada, foi gradualmente se tornando relevante até conquistar, nos últimos tempos, um destaque expressivamente considerável na espacialidade da página como figura representativa de ocorrências do mundo real e imaginário, de sentimentos e emoções, de estados do ser (Almeida; Campos, 2020, p. 78).

Para além de tantos modos já mencionados, ou sistemas de signos portadores de referências e de avaliações que se cruzam na construção dos sentidos — ou seja, da multimodalidade poética da obra —, é preciso também atentar para o próprio gênero híbrido: não deixando de ser um *livro ilustrado*, ou um livro em que ilustração e palavra participam complementarmente da narrativa (Nikolajeva; Scott, 2011), é também um *livro-objeto* (Silva, 2017), dado seu característico convite ao leitor para a interação física, além de seu *design* inusitado e da criatividade de seus paratextos.

Compostos pela simultaneidade da narrativa literária, imagética, sensorial, além de uma dimensão tátil — e mesmo “escultórica” — os livros, na contemporaneidade, evidenciam a relevância do projeto gráfico em seu processo de construção de sentidos, linguagem esta que, durante muito tempo, foi relegada a segundo

plano em razão das tênues fronteiras que estabelece com a linguagem da ilustração, atentando-nos, desta forma, para um papel de grande importância na construção do livro como artefato: o do *designer* (Navas, 2020b, p. 66-67).

Embora não seja possível esgotar os exemplos da atuação da multimodalidade na obra em questão, não se pode omitir o papel dos recursos digitais na sua versão para *e-book*. Após a entrada na narrativa de cada vizinho de Madlenka, em uma página que mostra, de novo, o quarteirão visto de cima, o *modo digital* de descrever a personagem depende de um gesto do leitor, isto é, de um clique com o qual vai aparecendo cada uma das características da personagem, ora por meio de palavras, ora por meio de ilustrações com traços infantis, como se a protagonista as tivesse feito.

**Figura 6** – Ilustrações e recurso digital



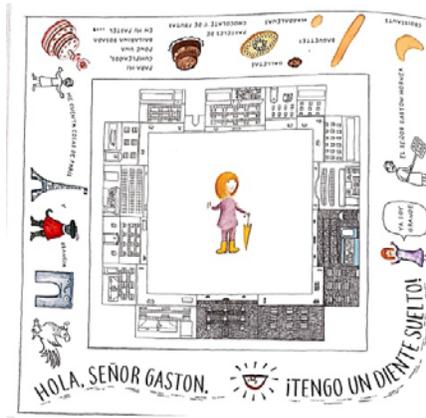
Fonte: Sís (2018).

É mais um recurso que, em certa medida, altera a conformação da obra, não exatamente prejudicando-a, mas dando-lhe uma feição diferente por se tratar de outro suporte, afeito a outros modos semióticos, como prevê Paveau (2020) a respeito dos textos nativos digitais.

Na obra física, o leitor é obrigado a também “dar a volta ao mundo” e acompanhar as descobertas de Madlenka. Na história de alguns vizinhos e da amiga de escola, a página vem ilustrada com indicações

tanto da personagem, quanto de características de seu país de origem: se quiser ter acesso às palavras e aos desenhos dispostos em torno do quarteirão, o leitor precisará girar o objeto livro.

**Figura 7** – “Mapa do tesouro”



Fonte: Sís (2018).

As páginas com essa disposição lembram o mapa do tesouro do pirata. Caminha-se pelas trilhas olhando aqueles signos e buscando decifrar o sentido deles: o que fazem ali, na figura 7, um pão, um bolo, uma torre, um gato, um arco, um galo? Há diferentes vozes nesse percurso pelas margens: a protagonista fala que está ficando grande, o narrador apresenta as atividades do senhor Gaston e ele mesmo informa que lhe causa prazer contar coisas — histórias — sobre Paris.

Jack Zipes (2008, p. 6, tradução nossa) destaca a obra de Sís no contexto contemporâneo, assinalando alguns recursos que o autor emprega, como:

pontilhismo, cenas de cores vivas, planos de fundo preto e branco cruzados, recortes e tipografia incomum para transformar um evento banal na vida de uma jovem menina e uma caminhada banal num bairro

de Nova York em uma descoberta multicultural rica e dramática do mundo.<sup>9</sup>

As cores empregadas na capa de Madlenka e em várias páginas tendem a um azul acinzentado, o que contrasta com o rosa e o amarelo da caracterização da personagem principal; nas páginas duplas, predominam as cores escuras: por exemplo, nas relativas ao padeiro francês, em azul escuro, pode-se ver a torre Eiffel pelo recorte na página referente à fachada da loja (Figura 4). A disposição do texto verbo-visual nas páginas, a inserção de mapas e imagens de edifícios conhecidos, as letras, o formato quadrado do livro (lembrando o quarteirão percorrido pela personagem — e, por que não?, pelo leitor), os recortes na capa e nas páginas, dando movimento às cenas, são referências às possibilidades de significação da obra.

Ler o livro ilustrado é também apreciar o uso do formato, de enquadramentos, da relação entre capas e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por a ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra (Linden, 2011, p. 9).

A multimodalidade poética acentua-se nas imagens e especialmente nos rostos das personagens, expressivos e tão característicos das culturas que representam. A contracapa informa que Madlenka vive naquele mesmo apartamento desde que nasceu, sendo, portanto, conhecida por todos. A novidade partilhada com os amigos, o dente mole, resulta em muitas outras novidades deles para com ela. Embora seja um passeio *banal*, um evento *banal*, como assegura Zipes (2008),

---

9 “Sís employs pointilism, brightly colored scenes, cross-hatched black and white backgrounds, cutouts, and unusual typography to transform an ordinary event in a young girl’s life and an ordinary walk in a New York neighborhood into a rich, dramatic multi-cultured discovery of the world” (Zipes, 2008, p. 6).

o narrador afirma que a protagonista pensa ser aquele o melhor dia de sua vida!

*Madlenka* responde a vários traços da multimodalidade poética, com palavras *sem metáfora*, mas prenes de sentidos, requerendo um leitor que penetre aquele universo em que palavra, imagem e o *design* se conjugam. Observa-se, portanto, que se esgarça qualquer rigidez classificatória com relação a gêneros literários fixos ou a se pensar o livro de literatura infantil de acordo com protocolos restritos ao código verbal, tendência que se intensifica com estratégias ligadas à materialidade do livro, ao projeto gráfico-editorial, a novas experiências multimodais, à literatura contemporânea. De acordo com Diana Navas (2020a, p. 148),

Assistimos, assim, no cenário contemporâneo, a novas práticas sociais de leitura e escrita emergirem. Tais práticas, permeadas pela facilidade de acesso a recursos de tecnologia informacional e pela intensa conectividade do mundo globalizado, trazem o uso de múltiplas linguagens em sua configuração e uma abordagem multicultural em suas produções. Trata-se do que denominamos de textos multimodais, isto é, textos que incluem múltiplos modos (ou gêneros) de representação, com elementos combinados de impressão, imagens visuais e *design*.

A história é simples: uma menina que percebe seu dente mole. Perder o dente, porém, não é um episódio tratado de forma banal pelo autor que aciona um olhar sob a perspectiva infantil: para a protagonista, significa que ela está crescendo. Ela resolve partilhar a notícia com amigos de sempre, em sua grande maioria personagens adultas e trabalhadoras, todas com ascendência familiar de outras regiões do planeta que não o país norte-americano, onde se situa espacialmente a história. Cada cena descortina um universo, tal como aquele apresentado na primeira guarda. É um livro multicultural, permitindo

o acesso às diferentes maneiras de ser, que emergem das personagens secundárias, por meio de detalhes, como desenhos e palavras nas margens das páginas (Figura 7) e imagens onde realidade e imaginário se conjugam de forma icônica, provocando o olhar para que descubra quais as relações travadas com aquela cultura, qual o significado que habita as figuras ali representadas. Sem proselitismo ou pedagogismo quaisquer, é um livro que aborda a diversidade cultural, social, étnica, etária. Em *Madlenka*, o estético conjuga-se ao ético, revelando uma obra instigante, capaz de contribuir para a construção da dimensão do humano em cada leitor.

### **Considerações finais**

É preciso considerar que há um influxo de circunstâncias propiciando a mudança de paradigma com relação ao livro, que passou a ser recentemente olhado em sua materialidade, livro como um objeto de deleite. Algumas razões podem ter contribuído para isso, como: a gradativa inserção da ilustração nos livros, principalmente os destinados às crianças; o contexto social contemporâneo, caracterizado por diferentes recursos tecnológicos, alguns definidos pela visualidade das telas e pela acessibilidade da *internet*; o mercado, sensível à comercialização do que atrai o público consumidor (os livros são geralmente muito bonitos e atraentes) e o surgimento de novas profissões, como o *designer* industrial. Quanto mais se percebe a instalação desse tipo de material no cenário brasileiro, tanto mais pesquisadores se debruçam sobre as transformações que atingem o livro impresso e em outros suportes para crianças e jovens, obras emolduradas sob a classificação de produtos literários e/ou culturais, mas que, em muitos aspectos, abdicam da primazia do texto verbal, aproximando-se do conceito de literatura pós-autônoma.

A despeito dessas considerações, percebe-se uma maior preocupação e um apuro estético na elaboração de projetos gráficos de livros contemporâneos destinados à infância, evidenciando-se em elemen-

tos que interferem na construção de sentidos da obra. Nota-se também a relevância dada ao suporte material, a capa dura ou comum, a gramatura e o tipo de papel, bem como a aspectos antes considerados “paratextos” que, cada vez mais, integram a textualidade do livro. As obras deixaram de se centrar na linguagem literária, preche de metáforas e altamente plurissignificativa, para abarcarem recursos que implicam leituras observando os livros em sua configuração global, em que pese ainda o meio físico ou virtual e as estratégias decorrentes do suporte.

*Madlenka* assinala a necessidade de operacionalizar outros modos de ler e apreender — e aprender. O encontro não se dá exclusivamente com o texto verbal, mas com o livro em sua integridade. Há muito, nessa obra, de instalar uma realidade cotidiana para “fabricar um presente”, afastando-se de conceitos mais consagrados da literatura, para navegar pela pós-autonomia e pela multimodalidade poética. Há pontos convergentes entre essas duas noções, como a desconstrução focal dos aspectos da literariedade, intensamente defendida na modernidade, e a ampliação do olhar para recursos outros, encontrados na obra de Sís e analisados na seção anterior, como o formato do livro, a disposição de imagens, palavras, letras grafadas em diferentes modos, as páginas de guarda, as janelas abertas na capa e em algumas páginas, ora em formato quadrangular, ora circular... Além disso, uma leitura rápida e despreziosa da obra aponta para um tema comum, corriqueiro, pouquíssimo literário, aparentemente passível de se relacionar a aspectos educativos e informativos: uma criança descobre que seu dente está mole, o que se reveste de importância para ela, e resolve contar o fato aos vizinhos, cujas culturas são indiciadas (também de forma aparentemente despreocupada) nas páginas que lhes são correspondentes. A primeira leitura de *Madlenka* causa certo estranhamento e alguma perplexidade ao final, tanto pelos recursos gráfico-editoriais, pouco encontrados em obras literárias mais tradicionalmente apoiadas no texto verbal, como pela aparente simplicidade do tema abordado, estratégias que permitem o descortinar de múltiplas abordagens,

exigindo não apenas um olhar atento e perscrutador, como sucessivas leituras. A obra atesta a sintonia da literatura (também) destinada às crianças com expressões contemporâneas da literatura sem adjetivos (Andruetto, 2012), em que pese a possibilidade de análise segundo a multimodalidade poética e a pós-autonomia da literatura, uma leitura crítica geralmente direcionada à abordagem de narrativas atuais destinadas ao público adulto.

O livro de Peter Sís é um convite não mais a singrar novos mares, mas a navegar por janelas, por letras, cores, imagens, por mapas em que o tesouro é a obra sendo lida. É um convite a que se ouse pegar o guarda-chuva de Madlenka para passear pelo universo, tomando consciência de sua pluralidade, mesmo sentado em uma cadeira. Esse é o poder da literatura.

## Referências

ALMEIDA, Simone Cavalcante de; CAMPOS, Gisela Belluzzo de. Representações da dobra no design gráfico de livros ilustrados para infância. *FronteiraZ*, Revista do programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária, (24), p. 72–86, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p72-86> Acesso em: 13 out. 2023.

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

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BÜRQUER, Peter. Sobre o problema da autonomia da arte na sociedade burguesa. In: BÜRQUER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Tradução de José Paulo Antunes. São Paulo: Ubu, 2017. p. 81-114.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017a.

COLOMER, Teresa. Entrevista com Teresa Colomer por Javier Sobrino. Tradução de Thaís Albieri. *Cadernos Emília*, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 11-23,

2017b. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-0/>. Acesso em: 13 out. 2023.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. 7. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FERES, Beatriz. *Discurso amoroso na literatura infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.

GRAHAM, Judith. Sís, Peter. In: WATSON, Victor. *The Cambridge Guide to Children's Books in English*. New York. Cambridge University Press, 2001.

HASSET, Dawnene D.; CURWOOD, Jen Scott. Theories and practices of multimodal education: the instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, v. 63, n. 4, p. 270-282, 2009. DOI:10.1598/RT.63.4.2

KAMENSZAIN\_Tamara. *Os que escrevem com pouco*. Tradução de Luciana di Leone. Rio de Janeiro: Zazie, 2019.

KRESS, Gunther; BEZEMER, Jeff. Escribir em um mundo de representación multimodal. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian. (org.). *Lectura, escritura y matemáticas: diálogos com América Latina*. México/DF: Siglo XXI, p. 64-83, 2009. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/kress-bezemer.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. Tradução de Flávia Cera. *Sopro Panfleto Político-cultural Desterro*, p. 1-4, jan. 2010. Disponível em: <https://culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf> Acesso em: 24 out. 2023. [Publicado na Ciberletras

LUDMER, Josefina. Literaturas postautônomas: otro estado de la escritura. *Dossier*, Revista de la Facultad de Comunicación y Letras. Santiago do Chile, n. 17, s.p., 2012. Disponível em: <https://revistadossier.udp.cl/dossier/literaturas-postautonomas-otro-estado-de-la-escritura/> Acesso em: 4 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NAVAS, Diana. Literatura juvenil e outras artes: a multimodalidade em cena. *In: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras.* Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020a. p. 147-166.

NAVAS, Diana. A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro: Leituras de *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. *Miscelânea*, Assis, v. 27, p. 65-76, jan.-jun. 2020b. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1896> Acesso em: 15 out. 2023.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens.* Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAVEAU, Marie-Anne. Realidade e discursividade: outras dimensões para a teoria do discurso. Tradução Jéssica O. Fernandes e Rafael L. de Oliveira. *In: CAVALCANTE, Mônica; BRITO, Mariza (org.). Texto, discurso e argumentação: traduções.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 15-40.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira.* Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEDROSA, Celia; KLINGER, Diana; WOLFF, Jorge.; CÂMARA, Mario (org.). *Indicionário do Contemporâneo.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética.* 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

PIRES, Orlando. *Manual de teoria e técnica literária.* Rio de Janeiro: Presença, 1981.

RAMOS, Ana Margarida. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude.* Porto: Tropelia & Companhia, 2012.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Apresentação. A materialidade do livro para a infância e juventude. *FronteiraZ*, São Paulo, n. 24, p. 1-3, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/49596/32393>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Sara Reis da. Livros “perfurados”: singularidades e potencialidades. *In: RAMOS, Ana Margarida (org.). Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura.* Porto: Tropelias & Companhia, 2017, p. 43-55.

SÍS, Peter. *Madlenka.* New York: Farrar, Straus and Giroux (BYR), 2014. *E-book.*

SÍS, Peter. *Madlenka*. Caracas: Ekaré, 2018.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências, 11, 2008, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2008. p. 1-6. Disponível em: [https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simplosion.pdf/047/MARIA\\_TURCHI.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simplosion.pdf/047/MARIA_TURCHI.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

ZIPES, Jack. Why Fantasy Matters Too Much. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, Indiana, v. 10, n. 4, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1392>. Acesso em: 15 out. 2023.

# **VIOLÊNCIA E MOBILIZAÇÃO NO MUSICAL OS SALTIMBANCOS**

Eloísa Porto Allevalo Braem (UERJ)

*A adaptação pode ser vista como uma das formas de leitura de uma obra, pois tal processo é uma maneira de “conferir-lhe existência atual” [...]. As inúmeras adaptações, realizadas em momentos históricos distintos, concretizam o postulado de que a literatura não se apresenta como uma única resposta para as diferentes perguntas surgidas em cada época, porque tanto o leitor como suas inquietações se modificam.*

*Diógenes B. A. Carvalho (2006, p. 18).*

Nos anos de 1970, época de repressão política, prisões arbitrárias, torturas, perseguição de opositores e censura, durante a ditadura militar (Napolitano, 2011, p. 209-217), no Brasil, vem a público o musical *Os Saltimbancos*, sobre animais que se unem, em busca de autonomia, liberdade e dignidade, após fugirem de diferentes cativeiros, rebelando-se contra várias formas de domesticação e exploração. Em diálogo com *Os Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm, e com *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, em adaptação de Chico Buarque para a obra *I Musicanti (Os músicos)* — do italiano Sergio Bardotti e do músico argentino Luís Enríquez Bacalov —, a obra *Os Saltimbancos* é protagonizada por um jumento, um cachorro, uma galinha e uma gata,

os quais conseguem superar suas diferenças e divergências, conscientizando-se de sua situação de subjugação, mobilizando-se e buscando emancipação, como também melhores condições de vida e de trabalho.

Neste contexto, a violência contra os mais pobres, contra as mulheres e contra os idosos, a exploração ao trabalhador humilde, as desigualdades sociais e injustiças são problematizadas desde as primeiras linhas de *Os Saltimbancos* (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 5-33). É o que se nota na fala inicial do Jumento, inconformado com a sobrecarga de trabalho a ele imposta, com as humilhações e o sofrimento em uma rotina miserável, como se pode observar no trecho a seguir:

Não sou bicho de estimação. Não tenho apelido, não tenho nome, nem estimação. Sou jumento e pronto. Na minha terra também me chamam de jegue. E me botaram pra trabalhar na roça a vida inteira. Trabalhar feito jumento. Pra no fim... nada. Minha pensão, nenhuma cenoura. Acho que é por isso que às vezes me chamam de burro. Eu não me incomodo. Mas outro dia, eu estava subindo um morro com quinhentos quilos de pedra no lombo. Estava ali, subindo, quando um pai d'égua disse assim: “Mas que mula preguiçosa, só!”. Fui ver, e a mula era eu. Aí eu parei — “Mula? Ah! É demais” — e resolvi dar no pé. Tomei a estrada que leva à cidade e fui seguindo, naquela humilhação, naquela escuridão, naquela solidão que nem sei. Não sou disso não, mas me deu uma vontade retada de chorar... e chorar e chorar aos soluços (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 5).

A desproporção entre subir “um morro com quinhentos quilos de pedra no lombo”, mas ser chamado de “mula preguiçosa” e não ganhar “nada [...] nenhuma cenoura” em pagamento pelos penosos serviços prestados, hiperboliza a exploração, a miséria e a indignidade no cotidiano desse trabalhador braçal. Trata-se do que a doutora Karla Valle (2023, p. 4) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT)

classificam como violência laboral, “uma associação entre violência psicológica e moral” contra o trabalhador, o qual sofre por causa de um conjunto de comportamentos agressivos ou abusivos (praticados pelo empregador ou por outros sujeitos), que causam ao empregado “dano físico, psicológico ou desconforto e se correlacionam com o ato de produzir” (Heloani; Barreto, 2018), como ocorre ao Jumento no fragmento anterior.

Claro que não apenas o desrespeito aos direitos civis, aos direitos trabalhistas e aos direitos humanos são criticados na obra, mas também o descaso ou, pior, a violência contra os animais (e contra a natureza), usados ora como ferramenta, ora como força motriz, meio de produção, mercadoria ou até como matéria-prima. Com isso, denuncia-se a forma como é banalizado ou desconsiderado o sofrimento que se pode causar ao ser vivo, assim como são banalizados ou desconsiderados os danos e os desequilíbrios que podem ser causados ao meio ambiente. Na narrativa, o tempo do ser (humano ou animal) é desviado e investido quase integralmente na produção mercadológica, em benefício de poucos membros da elite econômica (Patrões e Barões), que priorizam o “ter”, o acúmulo de bens, em detrimento da dignidade dos explorados. O trabalhador (humano ou animal) não tem tempo para si (lazer, estudo, convívio social...) e nem produz para si as benesses alcançadas pelo seu trabalho, é coisificado, reificado e troca seu tempo por miseráveis condições de subsistência, no caso do Jumento e de outros personagens de *Os Saltimbancos*. Assim, a obra critica os sistemas mercadológicos de produção, trabalho e consumo, entre outras problemáticas das sociedades industriais e capitalistas, também examinadas e condenadas por Karl Marx (2002).

Tais problemáticas e desproporcionalidades, como a exploração desmedida ao animal, que também representa o trabalhador braçal, denunciadas na primeira fala da obra, são reiteradas na letra da canção intitulada “O Jumento” e em várias outras passagens posteriores de *Os Saltimbancos*. A repetição de grandes cargas de variados produ-

tos, em versos longos, indica que a sobrecarga de trabalho é escalar e incessante ou rotineira (acúmulo de tarefas, comum no capitalismo industrial), que as jornadas são prolongadas, exaustivas e ininterruptas. Conteúdo e forma sugerem longas jornadas, rotinas exaustivas, como se pode notar nos extensos versos a seguir:

O pão, a farinha, o feijão, carne-seca, quem é que carrega? Hi-ho.

O pão, a farinha, o feijão, carne-seca, limão, mexerica, mamão, melancia, quem é que carrega? Hi-ho.

O pão, a farinha, o feijão, carne-seca, limão, mexerica, mamão, melancia,

a areia, o cimento, o tijolo, a pedreira, quem é que carrega? Hi-ho

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 7).

A gradação ascendente indica que a quantidade de trabalho imposta ao Jumento só aumenta. A repetição de palavras e de versos ajuda a sugerir que a rotina repetitiva de trabalho é fatigante, impondo penúria, cansaço, fome e humilhações. As interrogações reiteradas, ao fim das jornadas de carregamento de produtos (“quem é que carrega?”), sugerem que não há reconhecimento (social, financeiro...) ao personagem pelo seu esforço e sacrifício incessantes. A repetição insistente da onomatopeia, “hi-ho”, além de responder à pergunta “quem é que carrega?” (reconhecendo o esforço do Jumento), imita o som emitido pelo animal quando está incomodado, podendo indicar que está cansado após os carregamentos ou descontente com as péssimas condições de trabalho e com a falta de recompensa e reconhecimento (pagamento, comida, bebida, abrigo, agradecimento...). Enfim, tais prolongadas e exaustivas jornadas — carregando tantos produtos diferentes e imprescindíveis à subsistência coletiva — contrastam com a carência de gratificação, alimento, descanso, lazer, tempo livre, recompensa e até de consideração ou reconhecimento pelos serviços prestados, notadas nos versos a seguir:

Jumento não é,  
Jumento não é,  
o grande malandro da praça.  
Trabalha, trabalha de graça.  
Não agrada a ninguém,  
nem nome não tem,  
é manso e não faz pirraça.  
Mas quando a carcaça ameaça rachar,  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 7).

A exaustão, as humilhações e a falta de recursos levam à perda da saúde (“carcaça ameaça rachar”) e da dignidade, rebaixando o Jumento a uma situação de insignificância, como uma invisibilidade social ou quase inexistência, uma espécie de “não ser”, como parece indicar a repetição do verso: “Jumento não é, / jumento não é”. Além disso, a ingenuidade, a falta da malícia e a passividade do trabalhador ficam sugeridas nos versos “Jumento não é o grande malhando da praça. / Trabalha, trabalha de graça [...] é manso e não faz pirraça” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 7).

Por outro lado, a conjunção adversativa (“mas”) indica que, contrariando a postura inicial do animal na obra, haverá mudança no comportamento de tal personagem, apontada nos versos: “Mas quando a carcaça ameaça rachar, / que coices, que coices, / que coices que dá, / Hi-hooooooooooooooooooooo” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 7). Além disso, a mudança de comportamento pode ser notada até na transformação da onomatopeia, antes “hi-ho”, curta, para indicar o ruído característico do animal oprimido e resignado, mas que se transforma, no último verso da canção, prolongando-se na extensa repetição da vogal “o” final: “Hi-hooooooooooooooooooooo” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 7). Esta última onomatopeia da canção pode indicar não apenas a exaustão e a irritação bem maior no animal, como também uma ira, uma revolta, uma irresignação e uma insubordinação, que lhe levam à paralisação do trabalho (greve?), à posterior

fuga e à busca de uma vida diferente. Aliás, os jumentos são animais conhecidos por pararem repentinamente, por paralisarem as atividades (ou “empacarem”, como tal conduta ficou popularmente conhecida) diante da exaustão, de maus-tratos ou quando pressentem perigo, emitindo um som parecido com essas onomatopeias do texto. Assim, tal reação indica que a força desse trabalhador também pode ser usada contra os que a exploram.

Essa busca de reação e a resistência do Jumento contra os seus opressores e contra os abusos sofridos não apenas se consumam e se confirmam nas cenas seguintes, como vai crescendo ao longo da obra, já que o Jumento se torna líder dos animais rebeldes. O fato de o personagem Jumento ser um trabalhador braçal em *Os Saltimbancos*, subjugado e miserável ao início da obra portanto, não torna esse personagem menos apto a se conscientizar da sua situação de submissão, de reagir e de buscar emancipação. Ao contrário, esse jumento não apenas desenvolve consciência crítica de sua situação de injustiça social, como se revolta contra seus opressores, demanda um ambiente mais digno ou dignificante e, em pouco tempo, lidera um grupo de personagens marginalizados, um movimento de resistência e combate ao opressor (Patrões e Barões, que podem representar os grupos no poder durante a ditadura militar da época), em busca de meios de produção, autonomia e existência digna. A desobediência, a insubmissão e a resistência do Jumento, nessa nova etapa comportamental, demonstram como representantes de uma classe trabalhadora explorada e humilhada podem buscar emancipação e transformação social. Cabe lembrar que, apesar de não ter ocorrido uma resistência social em massa, nem depois do AI-5, visto que os militares no poder contavam com amplo apoio em diferentes setores sociais, inclusive religiosos, diferentes grupos de oposição, em várias regiões do Brasil, resistiram, sim, contra o regime militar, de variadas formas, como lembra o professor de História Social da USP, Marcos Napolitano (2011, p. 209-217).

O fato de o Jumento se retirar do local onde era explorado (campo) e se dirigir para a cidade, em busca de melhores condições de vida e trabalho, fugindo da miséria, suscita o diálogo com outras obras literárias que também problematizam o êxodo rural na época, o subemprego, o desemprego e a situação degradante dos retirantes, como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ou *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Entretanto, o Jumento seria um retirante capaz de se conscientizar, de se emancipar da opressão, de auxiliar outros companheiros nesse processo de libertação e de liderar um movimento (político) pela transformação social na comunidade em que se encontra, diferentemente do que ocorre com os retirantes de outras obras literárias.

O Cachorro policial (“um pobre cachorro”), por sua vez, também aparece como fugitivo de um sistema opressor, como dissidente de uma hierarquia militar que subjuga, suprime as liberdades individuais e de um adestramento repressor, que pode alienar, eliminar o lazer e prejudicar a esfera pessoal de existência do sujeito. Num primeiro momento, o Cachorro é ingênuo, rigorosamente condicionado para obedecer sem questionar, vivendo para cumprir ordens e, por vezes, tratado como brinquedo. É o que se pode notar nos versos a seguir da canção “Um dia de cão”:

Apanhar a bola-la,  
estender a pata-ta,  
sempre em equilíbrio-brio,  
sempre em exercício-cio.  
Corre, cão de raça,  
corre, cão de caça,  
corre, cão chacal.  
Sim, senhor.  
Cão policial,  
sempre estou  
às ordens, sim, senhor.  
Bobby, Lulu,

Lulu, Bobby,  
Snoopy, Rocky,  
Rex, Rintintin.  
Lealdade eterna-na,  
não fazer baderna-na,  
entrar na caserna-na,  
o rabo entre as pernas-nas.  
Volta, cão de raça,  
volta, cão de caça,  
volta, cão chagal.

Sim, senhor.  
Cão policial,  
sempre estou  
às ordens, sim, senhor.

Bobby, Lulu,  
Lulu, Bobby,  
Snoopy, Rocky,  
Rex, Rintintin.  
Bobby, Lulu,  
Lulu, Bobby,  
Snoopy, Rocky,  
estou às ordens  
sempre, sim, senhor

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 8).

Por um lado, o Cachorro ou os cães aparecem como figuras cômicas ou circenses, brinquedos ou momos brincalhões e infantis, mas obedientes e adestrados, reproduzindo movimentos repetitivos e condicionados a rápidos gestos ordenados. Até os versos da canção são bem curtos e o ritmo da música é corrido, como os movimentos dos cães nessa marcha.

Por outro lado, mesmo fazendo parte de uma instituição de grande poder, como a militar (especialmente na década de 1970), esses cães (representando também militares de baixa patente ou subordinados)

aparecem em situação precária, explorados, sobrecarregados, subjugados, desqualificados e humilhados, ainda que de um modo diferente do Jumento. É o que sugere o próprio título da canção: “Um dia de cão”, expressão que, na linguagem popular brasileira, também significa um dia difícil, ruim, desagradável ou uma vida dura, cheia de contratempos, problemas e frustrações, de acordo com o *Dicionário Informal da Língua Portuguesa*.

A instituição militar de então aparece, em *Os Saltimbancos*, como alienadora e perpetuadora de um sistema de opressão patriarcal, condicionando seus membros subalternos a seguirem ordens e não desenvolverem o senso crítico, muito menos a autonomia: “Lealdade eterna-na, / não fazer baderna-na, / entrar na caserna-na, / o rabo entre as pernas-nas” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 8). A repetição, como marca desse sistema, fica registrada no refrão, na estrutura paralelística, na repetição de fonemas, de palavras e de sílabas em vários versos e também no sentido reiterado em expressões como “Lealdade eterna-na” ou “Sempre estou / às ordens, sim, senhor” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 8).

O incentivo à violência e ao elitismo como bases da sociedade e do poder também ficam registrados em versos como: “Volta, cão de raça, / volta, cão de caça, / volta, cão chacal” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 8). Percebe-se no trecho uma valorização da raça e da caça como sinais de superioridade do cão, enquanto animal predador a serviço do poder e da submissão de presas, em tais versos. Inclusive, o significado de Chacal, segundo o *Dicionário Online de Português*, é “mamífero carniceiro, mais ou menos do tamanho de uma raposa, que se alimenta principalmente com os restos deixados pelos grandes animais; [...] pessoa muito má, que espreita a desgraça de outrem para beneficiar-se dela”, o que reforça a inclinação violenta, traiçoeira e oportunista desse cão, enquanto está a serviço do poderoso. Por outro lado, também fica denotada a subjugação, a exploração, a humilhação e a miséria desse cão policial subserviente, alienado e faminto,

nesse sentido identificado com as vítimas e presas, como demonstram os versos finais da canção “Um dia de cão”:

Fidelidade  
à minha farda,  
sempre na guarda  
do seu portão.  
Fidelidade  
à minha fome,  
sempre mordomo e  
cada vez mais cão

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 8).

Trata-se de uma evidente referência crítica à violência de regimes autoritários, implantados em diferentes países na época da Guerra Fria, como a ditadura militar instaurada no Brasil na ocasião (décadas de 1960 e 1970), praticando censura, perseguição a opositores e eliminação de dissidências. No Brasil, tal ruptura com a ordem democrática causa rivalidades entre grupos sociais e até entre grupos militares mais ou menos radicais ou de linha-dura, que disputavam poder entre eles enquanto combatiam movimentos de resistência. Nesse cenário, passam a ser sistematicamente usadas as torturas, as perseguições políticas, as delações e as prisões sem o devido processo legal, entre outras práticas não republicanas institucionalizadas, como lembra o professor Napolitano (2011, p. 209-217). Assim, a obra *Os Saltimbancos* critica não apenas a violência dos militares contra os cidadãos em geral, mas também a situação de violência, opressão e assédio inclusive entre os grupos militares, em prejuízo sobretudo de subordinados, militares de baixa patente, civis e todos que divergissem dos excessos praticados.

Além disso, critica-se na obra literária a situação precária dos próprios animais adestrados, maltratados em circos, canis e até em operações militares, sobretudo na década de 1970, usados como

arma, meio ou ferramenta militar, desconsiderando-se, muitas vezes, as necessidades dos seres vivos ou coisificando-os, não raro.

A terceira fugitiva a se engajar nesse movimento dissidente é a Galinha, pois não consegue mais botar ovos, num sistema trabalhista/ produtivista que avalia os seres pela utilidade e pela lucratividade: “A escassa produção / alarma o patrão” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10). Deixando de ser lucrativa viva (produtora de ovos) e passando a ser mais lucrativa morta (carne), a situação da personagem problematiza também o etarismo e o destino da mão de obra que envelhece e deixa de ser empregada pelo mercado capitalista: “’Estás velha, te perdoo, / tu ficas na granja / em forma de canja’ / Ah!!! / É esse o meu troco por anos de choco” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10).

A Galinha é explorada até o esgotamento de suas forças/saúde, depois ainda é culpada pelo seu infortúnio (“te perdoo”). Com isso, a obra critica a meritocracia capitalista, que culpabiliza o desafortunado pelo seu insucesso, atribuindo a fortuna de alguém exclusivamente a seus esforços, resultados e capacidades individuais, quando sabemos que podem resultar de heranças e circunstâncias privilegiadas dos que se mantêm no poder. Mas, em *Os Saltimbancos*, o Jumento, o Cachorro e a Galinha dedicam todas as suas forças em seu ofício e permanecem miseráveis e desafortunados, enriquecendo seus exploradores e não atingindo fortuna alguma com seu esforço descomunal. Cabe lembrar que a situação da Galinha, ao tornar-se mais lucrativa morta, pode suscitar críticas também aos sistemas empresariais capitalistas que tornam mercadoria até a vida, a saúde e a morte dos trabalhadores, em sistemas de seguridade, previdência social, aposentadoria e até nos sistemas funerários, baseados na lucratividade e no comércio de vidas, saúde e mortes, tudo tornado produto rentável aos investidores nos mercados.

Além de denunciar o etarismo e a misoginia, a desvalorização do idoso e da mulher, inclusive descartados, alijados ou barateados

no mercado de trabalho, a obra critica também a função reprodutiva e doméstica dada à mulher nas sociedades patriarcais, que subalternizam e desacreditam os potenciais femininos para desempenhar diferentes funções na sociedade e no mercado capitalista. Assim, a obra literária critica até a perpetuação do sistema patriarcal no capitalismo e o tradicionalismo, que mantêm as mulheres subalternizadas ou fora de funções de destaque e poder, como se pode notar nos versos a seguir da canção “A Galinha”:

Todo ovo  
que eu choco  
me toco  
de novo.

Todo ovo  
é a cara,  
é a clara  
do vovô.  
Mas fiquei  
bloqueada  
e agora,  
de noite,  
só sonho  
gemada

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10).

A repetição dos fonemas e das palavras “todo”, “de novo”, “é a cara, / é a clara do vovô” reiteram a perpetuação do sistema patriarcal e de suas estratégias para valorizar e hegemonizar o masculino. Nesse sentido, feministas como Carole Pateman e Charles Mills (2007), por exemplo, denunciam como relações de subordinação, mesmo as voluntárias e consentidas, incluindo as trabalhistas, familiares e sociais, podem reduzir a autonomia de sujeitos subordinados. Assim, a subordinação de mulheres (sobretudo idosas, negras, pobres...) contribui para organizar uma política liberal patriarcal, machista e ainda exclu-

dente, mas que não raro se traveste de neutra em relação ao gênero, idade, raça, classe social etc., ocultando ou dissimulando a misoginia, o machismo, o etarismo, o racismo, entre outros fatores de discriminação social em discursos meritocráticos, capacitistas e outros. Essa discriminação — denunciada em *Os Saltimbancos*, agravada em sistemas políticos autoritários, como o regime militar de então — pode estar mais camuflada em sistemas patriarcais liberais, porém ainda se aplica ou se encontra até em sistemas democráticos atuais.

Além disso, a obra aponta para a exploração do animal, criado como mercadoria e meio de produção, para ser produto e máquina, que fabrica alimento e serve de alimento; como também denuncia a transformação do operário e do trabalhador rural em mercadoria e máquina, engrenagem de sistemas produtivos ou artigo (vivo ou morto) negociado nos mercados (de mão de obra, de prestação de serviço, de consumo...), descartável, mecanizado, desumanizado, alienado.

Porém, assim como o Jumento, a Galinha demonstra aptidão para se conscientizar de sua situação de oprimida, como no trecho em que nota chocar ovos cuja aparência revela a supremacia masculina: “Todo ovo / que eu choco / me toco / de novo. / Todo ovo / é a cara, / é a clara / do vovô”. Mas também demonstra aptidão para se indignar com a injustiça, para se contrapor à opressão e desejar transformação social, como no trecho em que deixa de ser produtora de ovos, bloqueada em sua função, para transformar-se em sonhadora: “Mas fiquei bloqueada / e agora, / de noite, / só sonho gemada”. Aliás, demonstra aptidão não apenas para sonhar com a transformação e a justiça social, mas também para buscá-la, resistir, reagir, lutar e usar sua força produtiva contra seu opressor e contra o explorador: “dei-lhe uma bicada / e fugi, chocada” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10). A conscientização, a emancipação e a reação ocorrem, ainda que tardias.

Se o Cachorro parece buscar um outro lugar na sociedade e um outro líder, a quem seguir sem ser tão castigado, pois não aguentou

a humilhação e o peso de uma hierarquia militar repressora, o Jumento e a Galinha, mais conscientes, buscam emancipação e transformação nas estruturas sociais: “a grande gaiola / do meu país” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10). Assim como o Jumento, a Galinha busca a arte como alternativa não apenas para mudar sua própria vida, mas também para tentar mudar mentalidades, conscientizar audiências e, quem sabe, transformar a sociedade em que se insere e torná-la menos injusta: “Quero cantar / na ronda, / na crista / da onda. / Pois um bico a mais / só faz mais feliz / a grande gaiola / do meu país” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 10). Cabe lembrar que a gíria “na crista / da onda”, advinda do *surf* e muito usada na década de 1970 no Brasil, além de se referir à coroa na cabeça da ave, equivale a estar no topo, bem e próspero, “no auge da carreira, de bem com a vida, cheio de dinheiro”, de acordo com Eugênio Nascimento (2010), no *Dicionário Informal da Língua Portuguesa*. Logo, a Galinha parece desejar também atualização e modernização.

Já a Gata, acostumada com luxo (“almofada e trato, / todo dia filé *mignon*” [Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14]), mas sem liberdade (“Me diziam, todo momento: / fique em casa, / não tome vento” [Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14]), por um lado pode representar a parte da classe média acomodada e beneficiária do regime de poder ou financiada por um empresariado brasileiro com ligações transnacionais (“burguesia associada ao capital multinacional”), que apoiou o golpe militar e apoiava o regime, como ensina o professor Marcos Napolitano (2011, p. 209-217). Mas também pode representar a mulher controlada, enclausurada e reprimida pelo machismo ou pelos paradigmas e ditames patriarcais de então: “todo dia filé *mignon* / ou mesmo um bom filé... de gato” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14). Assim, a Gata pode representar também a mulher criada em famílias com menor poder aquisitivo, que não têm dinheiro para comprar “filé *mignon*” (carne de preço muito alto), por isso consumiam carnes mais baratas, já que a expressão “filé de gato” pode ser entendida tanto

como carne para gato, quanto alimento mais barato e até como carne felina mesmo, consumida por alguns grupos sociais. De certa forma, os outros animais (Jumento, Cachorro, Galinha) não tinham regalias em suas funções e ainda se sentiam ameaçados em sua integridade física, enquanto a Gata usufruía de uma situação de conforto e segurança. Assim, na obra, há a alienação promovida pela violência, pela ignorância, pela falta de acesso ao conhecimento e também aquela “alienação comprada” com benefícios a quem não questiona o poder (ou enquanto não o questiona) e há ainda o silêncio dos cúmplices, notados entre os donos dos animais e outras figuras de poder, como o Barão em *Os Saltimbancos*, por exemplo.

Uma educação repressora, para a acomodação, para a passividade, para a conformação e a não contestação, muito menos transgressão, aparece no passado dessa personagem feminina, por um lado privilegiada e rica a princípio, como se pode notar na canção “História de uma gata”:

Me alimentaram,  
me acariciaram,  
me aliciaram,  
me acostumaram  
O meu mundo era o apartamento.  
Detefon, almofada e trato [...]  
Me diziam, todo momento:  
fique em casa, não tome vento.  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14).

Assim como a educação militar adestradora torna o Cachorro policial obediente e subserviente por muito tempo, a educação patriarcal conforma a figura feminina da Gata à clausura doméstica e a acostuma a abdicar da liberdade em troca de confortos materiais, por um período.

Por outro lado, a rebeldia, a inconformação, a insubordinação e o desejo de liberdade (“Mas é duro ficar na sua / quando à luz da lua / tantos gatos pela rua / toda a noite vão cantando assim: / Nós, gatos, já nascemos pobres, / porém, já nascemos livres. / Senhor, senhora, senhorio, / felino, não reconhecerás”) levam a felina à vida noturna. Por isso, perde (ou o patriarcado retira-lhe) os “privilégios materiais” e os benefícios dados às obedientes, subordinadas e passivas, sendo castigada, excluída e estigmatizada, para que se torne antimodelo e desestimule outras transgressões: “De manhã eu voltei pra casa, fui barrada na portaria, sem filé e sem almofada, por causa da cantoria” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14). Restam à Gata (renegada, expulsa do apartamento) a marginalidade (lembrando que gato pode ser usado como sinônimo de marginal), a miséria e os riscos da liberdade, engrossando a lista de seres perseguidos pelo regime militar, patriarcal e autoritário. A passagem faz referência também à discriminação das mulheres que trabalhavam fora de suas casas, sobretudo em profissões noturnas ou artísticas, como cantoras, atrizes, dançarinas...

Aliás, a rebeldia e a desobediência às normas tradicionais aparecem até em âmbito formal no texto, no uso do pronome átomo em próclise no início dos versos: “*Me* alimentaram, / *me* acariciaram, / *me* aliaram, / *me* acostumaram [...] *Me* diziam, todo momento” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14, grifos nossos). Apesar de comum na oralidade cotidiana no português brasileiro, esse uso desobedece às regras gramaticais tradicionais, assim como ocorre nas *Pronominais* de Oswald de Andrade (1972), que também contrariam a norma culta e a tradição da ênclise nesses casos.

Entretanto, ainda contrariando o esperado, após o castigo e as privações de comida, de abrigo, de afeto familiar, de prestígio social etc., a Gata fica mais feliz sem “filé *mignon*”, sem apartamento e sem luxos: “Mas agora o meu dia a dia / é no meio da gataria / pela rua virando lata / eu sou mais eu, mais gata, / numa louca serenata / que de noi-

te sai cantando [...]” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14). Na rua, a Gata encontra liberdade, diversão, parceria, afeto e até autoafirmação e reconhecimento entre semelhantes livres, apesar das dificuldades financeiras e instabilidades, repetidas no refrão: “Nós, gatos, já nascemos pobres, / porém, já nascemos livres. / Senhor, senhora, senhorio, / felino, não reconhecerás” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14). O trecho pode ser interpretado como a possibilidade de os felinos não reconhecerem mais as autoridades (“Senhor, senhora, senhorio”) que lhes sufoquem a liberdade e a autonomia. Mas também pode ser lido como crítica ao fato de as autoridades (“Senhor, senhora, senhorio”), que reprimem e prendem a Gata ou os gatos (mulheres, artistas, excêntricos...) nos apartamentos e nas casas, não reconhecerem o valor no modo de vida dos felinos livres de rua, entretanto estes mudam ou se fortalecem e se reconhecem ou valorizam uns aos outros: “felino, não reconhecerás” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14). Assim, esta expressão remete à falta de reconhecimento das elites aos artistas populares e marginalizados, pobres, transgressores, diferentes, dissidentes... Porém, também remete à transformação e ao fortalecimento que estes podem conseguir pela libertação e pela mobilização em busca de seus direitos e de lugar/reconhecimento na sociedade.

Além das críticas à desvalorização do artista, ao machismo, à repressão patriarcal, ao enclausuramento da mulher, entre outras notadas a partir da representação da Gata em *Os Saltimbancos*, pode-se também notar críticas ao confinamento e à humanização de animais domésticos, ora ostentados como artigos de luxo, ora usados como prova de riqueza e *status* social, ora exibidos como troféus ou tratados como brinquedos, sem que haja empatia nem preocupação com o sofrimento que isso pode causar aos bichos.

Assim, as trajetórias de transgressão e mobilização dessa jovem Gata cantora rebelde, juntamente com a do consciente Jumento retirante, a da idosa Galinha ex-operária e a do traumatizado Cachorro ex-policial são também as histórias de uma aliança comunitária de-

mocrática (ou antiautoritária) e de uma luta de classes, por direitos fundamentais, como sugerem as canções “Bicharia”, “Todos Juntos” e “Esconde-esconde”, entre outras canções e trechos da obra literária em estudo.

Antes da mobilização e da luta de classes por transformação social, entretanto, há a crítica ao egoísmo, à alienação e o elogio do sonho, da loucura e da excentricidade, quando usados em busca de transformação sociopolítica e individual, seja “numa louca serenata” dos gatos, seja nas “ideias muito esquisitas, atrapalhadas, cada ilusão, negócios de louco”, notadas pelo Jumento, ouvindo seus “quatro amigos” sobre “A cidade ideal” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 14-15). Por um lado, valoriza-se a “louca serenata” dos gatos insubordinados à noite e a criatividade nas “ideias muito esquisitas” de cada um dos quatro animais. Por outro lado, o Jumento critica as “ideias atrapalhadas, cada ilusão, negócios de louco”, quando cada bicho cria sua “cidade ideal” pensando só em si, de forma egoísta, sem pensar nos outros, como se nota nas estrofes do Cachorro, da Galinha e da Gata na canção “A cidade ideal”:

CACHORRO:

A cidade ideal dum cachorro tem  
um poste por metro quadrado.  
Não tem carro, não corro, não morro,  
e também nunca fico apertado.

GALINHA:

A cidade ideal da galinha  
tem as ruas cheias de minhocas  
a barriga fica tão quentinha  
que transforma o milho em pipoca.

GATA:

A cidade ideal duma gata  
é um prato de tripa fresquinha.

Tem sardinha num bonde de lata,  
tem alcatra no final da linha  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15).

Cada animal busca a satisfação de suas próprias necessidades e cria uma versão utópica e otimista para a cidade, baseando-se em seus gostos e desejos pessoais. Já o Jumento, em sua estrofe na canção “A cidade ideal”, demonstra uma perspectiva mais crítica, consciente ou desalienada e até pessimista, nada utópica, mas também menos egoísta, desenvolvendo o senso crítico e alertando os bichos e o público para terem cautela e cuidado com a cidade e os riscos que pode oferecer:

JUMENTO:  
Jumento é velho, velho e sabido,  
e por isso já está prevenido.  
A cidade é uma estranha senhora  
que hoje sorri e amanhã te devora  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15).

Na perspectiva crítica e pessimista do Jumento, ou prevenida em sua concepção, revela-se a sua experiência de trabalhador explorado e sua conscientização (autodidata) de cidadão crítico, que não se deixa iludir por sonhos consumistas, mas tem projetos de vida comunitária e luta por uma sociedade mais justa para si e para os outros trabalhadores. Assim, esse trabalhador braçal, mais velho, mais humilde e explorado, que é o Jumento, ao início desvalorizado por seus exploradores, ao cabo não é subestimado na obra. Aliás, ao fim, é valorizado por sua capacidade de conscientização crítica, resistência, superação da alienação e da subjugação. Ainda que possa ter menos instrução e baixo poder aquisitivo, ao longo da obra vai se tornando mais experiente, lúcido, consciente, crítico e, por isso, auxilia, esclarece, mobiliza e lidera os outros animais no processo de emancipa-

ção. As crianças também não são subestimadas na obra, apesar da ingenuidade e da menor experiência, reconhecem o valor do Jumento, sua sabedoria e suas potencialidades, assim como reconhecem os perigos na cidade, como no trecho a seguir, após a estrofe da Galinha e a do Jumento, respectivamente:

CRIANÇAS:

Atenção porque nesta cidade  
corre-se a toda velocidade  
e atenção que o negócio está preto,  
restaurante assando galeto.

[...]

Atenção que o jumento é sabido,  
é melhor ficar bem prevenido,  
e olha, gata, que a tua pelica  
vai virar uma bela cuíca

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15).

Além de reconhecerem as qualidades do Jumento e com ele se identificarem, as crianças recomendam “Atenção” para os animais desavisados e iludidos com o sonho/utopia de sua “cidade ideal”, indicam perigos na cidade (como a correria e as altas velocidades) e apontam riscos na urbe para a Galinha (“assando galeto”) e para a Gata (“tua pelica / vai virar uma bela cuíca”).

Não é um personagem sozinho nem um único grupo isolado, porém, que traz a solução ou a melhor reconfiguração para a cidade, é a união de todos. É na fala de “Todos”, numa alegorização da coletividade, numa espécie de síntese democrática do interesse comum, que se encontra “A cidade ideal”, após a reiteração da adversativa e da negação (“Mas não, mas não”) de cada “cidade ideal” individualista, que não favorece os outros ou não favorece o coletivo:

TODOS:

Mas não, mas não,  
o sonho é meu e eu sonho que  
deve ter alamedas verdes,  
a cidade dos meus amores.  
E, quem dera, os moradores  
e o prefeito e os varredores  
fossem somente crianças.

Deve ter alamedas verdes,  
a cidade dos meus amores.  
E, quem dera, os moradores  
e o prefeito e os varredores  
e os pintores e os vendedores  
fossem somente crianças.

TODOS:

Mas não, mas não,  
o sonho é meu e eu sonho que  
deve ter alamedas verdes,  
a cidade dos meus amores.  
E, quem dera, os moradores  
e o prefeito e os varredores  
e os pintores e os vendedores  
fossem somente crianças.

Deve ter alamedas verdes,  
a cidade dos meus amores.  
E, quem dera, os moradores  
e o prefeito e os varredores  
e os pintores e os vendedores,  
as senhoras e os senhores  
e os guardas e os inspetores  
fossem somente crianças

(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15).

Nas falas enunciadas por “Todos”, são valorizadas as diferenças, a união, a fraternidade, o cuidado com a natureza e com o próximo, sobretudo os mais vulneráveis. Obviamente, nas falas de “Todos” na obra, “meu” é o sonho coletivo, então inclui quaisquer cidadãos (moradores, prefeito, varredores, pintores, vendedores, crianças, senhoras, senhores, guardas, inspetores...), chamados de “meus amores”, incentivando o afeto entre os “moradores” e a preservação da natureza, direito coletivo difuso: “Deve ter alamedas verdes, / a cidade dos meus amores” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15). Inclusive, as crianças são valorizadas: “E, quem dera, [...] os moradores / fossem [todos] somente crianças” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 15). Mas, não se idealiza a ingenuidade, nem a juventude, apesar de se enaltecerem a liberdade, a criatividade, a simplicidade, a ausência de preconceitos e a indisposição ao elitismo, já que essas crianças valorizam o Jumento, sua sabedoria, experiência, humildade e preocupação com a coletividade.

Já o Barão e os Patrões são antagonistas, pois são elitistas, priorizam o acúmulo do capital e a exploração ao próximo (animais, cidadãos trabalhadores, natureza...), em detrimento do interesse da coletividade, do bem-estar social, do bem comum e da dignidade do outro, como se pode observar na placa que os animais encontram na Pousada do Bom Barão, discriminando pobres e animais, causando revolta entre os protagonistas do musical: “Proibida a entrada. Exijo gravata e dados pessoais. Proibido aos mendigos e aos animais” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 19).

O medo dos quatro animais, que já haviam fugido anteriormente, surge diante da discriminação do Barão elitista e da ameaça representada pelo Patrão explorador. A primeira decisão é fugir de novo para o mato e dormir ao relento, como se pode notar nas falas de Todos:

TODOS:

Caramba, caramba, como é que é,  
Eu acho que é hora de dar no pé.  
Pra quem não quiser entrar de gaiato,  
o melhor negócio é dormir no mato  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 21).

Mas a fome que cada um sente é mais forte que o medo e a união de Todos (os quatro animais) os fortalece, encoraja e gera meios para planejarem uma reação ou uma revolução na Pousada do Bom Barão:

JUMENTO:

Porém, porém, já 'tou fulo da vida,  
ter toda razão e nenhuma comida.

CACHORRO:

A minha barriga não se acostuma,  
a ter toda razão e comida nenhuma.

GALINHA:

Porém, porém, já me sinto aflita,  
me sinto assada, acho que 'tou frita.

GATA:

É já, é já, vamos sentar a pua,  
botar os safados no meio da rua.

TODOS:

Quatro juntos, braços dados,  
damos o fora nesses safados,  
braços dados, juntos quatro,  
chutar os safados pra fora do teatro,  
dados juntos, quatro braços,  
e esses safados já 'tão no bagaço.

Quatro braços, dados juntos,  
e esses safados vão virar presunto  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 21-24).

Há nesse momento da obra literária uma inversão de comportamentos, sentimentos, posições sociais e a conseqüente alternância na posse dos meios de produção (e sobrevivência), que passam ao poder dos animais/trabalhadores. Se estes antes tinham medo, eram oprimidos pelos Patrões e fugiram no passado, ficando sem abrigo e sem meios de sobrevivência digna, unidos criam coragem, enfrentam os opressores e tomam a Pousada nesse momento da obra. Já os Patrões e o Barão, membros da elite (econômica, social e política), que oprimiam, exploravam e descartavam os animais/trabalhadores quando não precisavam mais deles, sentem medo dos animais/trabalhadores unidos e fogem, perdendo a posse da Pousada, o poder, os privilégios e os meios de produção.

Após essas inversões de posições sociais, sentimentos, comportamentos e de meios, o Jumento sintetiza/ensina a segunda lição do dia e os animais/trabalhadores (e leitores) experimentam o poder da mobilização, da união e da organização (sindical, comunitária, social, política...), como se nota no trecho a seguir:

JUMENTO — Juntos entramos na casa.

TODOS — Sim.

JUMENTO — E juntos atacamos sem medo.

TODOS — Sim.

JUMENTO — Segunda lição do dia.

“Um bicho só, é só um bicho,  
agora todos juntos...”

TODOS — Somos fortes.

[...]

Todos juntos somos fortes,  
somos flecha e somos arco,  
todos nós no mesmo barco,  
não há nada pra temer.

— Ao meu lado há um amigo  
que é preciso proteger.

Todos juntos somos fortes  
não há nada pra temer.  
... E no mundo dizem que são tantos  
saltimbancos como somos nós  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 26-27).

Essa propensão à mobilização, reação, planejamento coletivo, resolução dos problemas e retomada de meios para sobrevivência faz com que os trabalhadores recuperem a dignidade e reafirmem sua autoconfiança, a confiança no semelhante e na coletividade, mas sobretudo a confiança na democracia como sistema para se chegar mais perto da justiça social. Percebem também os riscos do isolamento, da solidão e do individualismo: “Um bicho só, é só um bicho” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 26). Com isso, tornam-se capazes de identificar e valorizar suas próprias potencialidades (pontos fortes) e as dos companheiros, apesar de seus pontos fracos e fragilidades, como se pode observar no trecho a seguir, com as qualidades e potencialidades de cada um:

Uma gata, o que é que tem?  
— As unhas.  
E a galinha, o que é que tem?  
— O bico.  
Dito assim, parece até ridículo  
um bichinho se assanhar.  
E o jumento, o que é que tem?  
— As patas.  
E o cachorro, o que é que tem?  
— Os dentes.  
Ponha tudo junto e de repente  
vamos ver o que é que dá.  
Junte um bico com dez unhas,  
quatro patas, trinta dentes

e o valente dos valentes  
ainda vai te respeitar.  
Todos juntos somos fortes  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 27).

Em trechos como esse, fica evidente a influência de teorias marxistas (Marx, 2002) na obra, sobretudo ao se valorizar a união de representantes do proletariado e de classes oprimidas (Jumento, Cachorro, Galinha e Gata), até então explorados, alienados, humilhados e pobres, reconhecendo a força em cada sujeito, a capacidade de conscientização crítica e de superação da alienação, pela mobilização e pela luta contra as elites, em busca da (re)tomada de meios de produção. Entretanto, apesar de os quatro personagens insubordinados e fugitivos se alegrarem com as vitórias que vão empreendendo, de identificarem seus pontos fortes e de perceberem suas chances de obter sucesso na posse da casa, da terra e de outros meios de produção e subsistência, não se superestimam, não idealizam o potencial revolucionário, nem supervalorizam a cidade enquanto fonte de emprego ou de melhores condições de vida, como se pode notar nas narrações a seguir feitas pelo Jumento:

JUMENTO (narração) — Fomos dormir felizes e contentes. No dia seguinte decidimos que ir à cidade já não era mais tão importante. A casa era bonita, cômoda, a horta cheia de coisas boas [...] E depois, como músicos... bem, enfim, como músicos, não éramos lá grande coisa. O problema é conseguir defender a casa (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 28).

Nesse fragmento, os animais não apenas festejam a conquista, mas o Jumento enfatiza os constantes riscos de perdê-la e os desafios para mantê-la. A apropriação do prédio e de terras produtivas pelos saltimbancos aparece como uma aposta na reforma agrária e na luta contra exploradores (“conseguir defender a casa”), inclusive o Jumento

ressalta que a necessidade de (auto)defesa e de confronto (armado) pode ser prolongada ou constante: “JUMENTO — Última lição do dia: ‘OS HOMENS VOLTAM SEMPRE’. Lembrem-se disso, é preciso estar sempre de olhos abertos” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 28). Aliás, esses homens (Patrões e Barões) contrapostos aos saltimbancos são colocados como perenes rivais, não confiáveis ou traiçoeiros, sempre em busca de vantagens e poder.

As críticas a esses homens (Patrões e Barões), exploradores e ameaçadores, podem remeter aos militares no poder político ditatorial na ocasião, ao poder patriarcal ou a todo e qualquer poder e supremacia que oprime: militar, patriarcal, neoliberal, empresarial, de classe, de raça... Entretanto, assim como os homens poderosos (Patrões e Barões) foram depositos pelos animais, na obra, sugere-se que ditadores e outros grupos no poder podem ser depositos, se houver conscientização, mobilização, organização e resistência dos grupos oprimidos: “CACHORRO — Então a gente vai se defender” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 28). O potencial de conscientização, emancipação, reação e resistência por parte dos oprimidos e explorados aparece nessas palavras do Cachorro e nas de outros personagens, antes explorados e humilhados. Assim, conscientes do poder dos homens, os bichos temem os oponentes, sobretudo Patrões e Barões, como membros da elite econômica e patriarcal, porém organizados, se sentem encorajados a resistir e prosperar, através do trabalho e da união, como resume o Jumento: “E assim, caro amigo, vamos ficando por aqui. Não é preciso ir à cidade, se aqui na nossa casa estamos tão bem. Além do mais, a gente não é muito exigente. O que é que a gente faz? A gente trabalha” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 31).

A casa e as terras dos exploradores, mantidas, construídas e cultivadas pelos esforços dos trabalhadores, são tomadas (apossadas ou apropriadas) pelos que trabalham (“nossa casa”), o que sugere uma espécie de mobilização/movimento social por uma reforma agrária e habitacional. A divisão de tarefas, de forma democrática, durante

e após o movimento de apropriação, garante que esse grupo mantenha a dignidade e a sustentabilidade da comunidade (ou cooperação) que iniciam, inclusive buscando evitar que ameaças externas prejudiquem a paz, a divisão de tarefas e os benefícios sociais conquistados pelos *Saltimbancos*. Dessa forma, a mobilização de trabalhadores e a luta por direitos se apresentam como alternativas necessárias na busca (e manutenção) da justiça social contra monopólios e explorações praticados por membros de elites econômicas e políticas. Isso porque estes (“Patrões e Barões”) também se associam, na obra literária, o que pode remeter ao apoio de vários setores empresariais e sociais aos militares no poder no Brasil de então, em prejuízo dos interesses de trabalhadores e de outros grupos sociais oprimidos e/ou perseguidos, como lembra Marcos Napolitano (2011, p. 209-217).

Ainda que não haja idealização do meio agrário ou da natureza (“GATA — Eu? Detesto verduras...” [Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 28]), o campo é apresentado como local em que se pode produzir fartura alimentar e conforto (apesar das desigualdades e injustiças sociais denunciadas, presentes também nesse meio), como ressalta o Jumento (“A casa era bonita, cômoda, a horta cheia de coisas boas” [Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 28]). Há quem não goste do ambiente agrário e da alimentação vegetal (como a Gata de *Os Saltimbancos*), há perigos e ameaças no campo, que não é perfeito na obra, mas valorizado por seus potenciais ligados à natureza e à produção agrária. Entretanto, a cidade também não é ideal como aparece a princípio nos sonhos de alguns personagens em *Os Saltimbancos*, tem perigos e não é capaz de acomodar e empregar a todos. Por isso, para o Jumento (e para os outros personagens ao fim) é preciso luta, planejamento, participação coletiva e trabalho constante para que o grupo permaneça em segurança onde escolher habitar.

Assim, após a violência escalar, personagens explorados, humilhados, silenciados, agredidos e oprimidos na literatura ameaçam empregar também violência no combate aos agressores e às injustas vio-

lações sofridas, pois o Estado não lhes garante (e ainda viola) direitos fundamentais dos cidadãos, sobretudo trabalhadores e vulneráveis. Para evitar situações como essas representadas na literatura e recorrentes em ditaduras, entre as quais a do Brasil no século XX, surgem documentos como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, em 1966 — em vigor no Brasil só a partir de 1992, com a redemocratização, após o fim do Regime Militar — reafirmando o direito à vida (artigo 6º) e à segurança pessoal (artigo 9º), criando mecanismos de proteção à pessoa, além da responsabilidade do Estado pela garantia de direitos fundamentais. Nesse contexto, em *Os Saltimbancos*, passado e presente são vinculados por relações de causa/consequência e de espelhamento de privilégios, sugerindo, o texto dramático, que violência, ditadura, opressão, exploração, desigualdades e injustiças sociais não são exclusividade do contexto histórico de produção da obra, mas podem (e costumam) reaparecer, por isso precisam ser constantemente combatidos:

Era uma vez (e é ainda),  
certo país (e é ainda),  
onde os animais eram tratados  
como bestas (são ainda, são ainda).  
Tinha um barão (tem ainda),  
espertalhão (tem ainda),  
nunca trabalhava e então achava  
a vida linda (e acha ainda, e acha ainda)  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 32).

No trecho, notamos que os problemas enfrentados pelos animais, tratados de forma indigna, podem ser usados para entender problemas presentes e futuros que se mantêm inalterados, uma vez que as mazelas sociais, como também os privilegiados e os privilégios vêm se perpetuando na obra. Os infortúnios passados causam e/ou explicam

as adversidades presentes em *Os Saltimbancos*, num ciclo de injustiças que precisa e pode ser quebrado, já que os animais conseguem alterar sua situação. Com isso, a obra incentiva o leitor não apenas a pensar seu contexto histórico a partir das situações representadas na obra artística e das narradas na História, como também desafia o leitor a buscar soluções (semelhantes às usadas pelos personagens literários e históricos) para resolver problemas como o autoritarismo, a censura, a opressão, a exploração (vigentes na década de 1970, no Brasil) e tantos outros combatidos pelos personagens na obra dramática

Na nova sociedade construída pelos protagonistas em *Os Saltimbancos*, após a expulsão do opressor e do explorador (Patrões e Barão), todos os trabalhadores passam a ter suas vozes e opiniões ouvidas e seus direitos respeitados uns pelos outros e conseguem acesso ao mínimo necessário para uma existência digna. Entretanto, isso só se tornou possível por causa da reação e da resistência, como se observa na canção “Bicharia”: “O animal é tão bacana, / mas também não é nenhum banana. / Quando a porca torce o rabo, / pode ser o diabo / E ora vejam só. / Au, au, au. Hi-ho, hi-ho. / Miau, miau, miau. Cocorocó...” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 32). A violência nem chegou a ser empregada pelos animais na expulsão dos Patrões e do Barão, só a ameaça e a resistência fizeram com que os opressores fugissem e se mantivessem afastados, temendo voltar a violar os direitos de autonomia, liberdade, integridade e dignidade dos protagonistas:

Puxa, jumento (só puxava).  
Choca, galinha (só chocava).  
Rápido, cachorro, guarda a casa,  
corre e volta (só corria, só voltava).  
Mas chega um dia (chega um dia)  
que o bicho chia (bicho chia)  
Bota pra quebrar e eu quero ver  
quem paga o pato,  
pois vai ser um saco de gatos.

Au, au, au. Hi-ho, hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó  
(Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 33).

Algumas aprendizagens e ofícios que os trabalhadores executaram durante o período de exploração (vigiar, trabalhar...) passaram a ser usados a serviço de seu próprio bem-estar e da organização da nova comunidade democrática construída em *Os Saltimbancos*.

Cabe lembrar que essas representações ou “padrões alternativos de arte” (Wanderley, 2007, p. 3) exploram procedimentos e recursos estéticos capazes de disfarçar os discursos ideológicos, encobrir as críticas ao regime militar e camuflar os combates à ditadura política de então, escapando dos mecanismos de censura, mas, ainda assim, criticando-os, incentivando o pensamento reflexivo, denunciando mazelas, fomentando a mobilização política, o combate ao autoritarismo e a luta por direitos e reformas sociopolíticas. Nesse sentido, trata-se de obra dramática que agrada não apenas ao público infantojuvenil, através de personificações de animais em suas relações com tutores e proprietários (Patrões e Barão), mas dirige-se também a variados públicos adultos, convidando à reflexão sobre situações de alienação, opressão ou perseguição política, exploração, miséria, entre outras criticadas em *Os Saltimbancos*, para que se conscientizem, empoderem-se, mobilizem-se, reajam e busquem transformação sociopolítica do cenário e da sociedade em que se inserem. Com isso, esses artistas oprimidos e representantes do povo incentivam a conscientização crítica e buscam a mudança, como no trecho em que o Jumento ensina ao Cachorro e aos companheiros de caminhada a “Primeira lição do dia: ‘O melhor amigo do bicho é o bicho’” (Buarque; Bardotti; Bacalov, 2018, p. 12). Assim, companheiros de labuta e luta aproximam-se, identificam-se e se comprometem com causas comuns: desobedecer e desafiar os “donos” dos meios de produção, ameaçar o *status quo* e o sistema perpetuado pelo poder da elite patriarcal, mobilizar

trabalhadores e oprimidos, retirar da ignorância explorados e humilhados, combater a miséria e a alienação da mão de obra...

Dessa forma, a solidão, o cansaço e a melancolia no início da trajetória de cada personagem na obra marcam as dificuldades para superarem sozinhos as injustiças. Mas, à medida que se unem, conscientizam-se, emancipam-se e lutam contra a exploração, vão se ajudando e libertando uns aos outros. Nem o campo é idealizado nem a cidade, aparecendo, em ambos os espaços ficcionais as mazelas. Por mais que esses personagens representem categorias e grupos sociais, cada um sofre transformações e contribui para as mudanças de outros personagens da sua comunidade e do cenário sociopolítico. Com isso, a obra apresenta reflexões sobre diversos temas para diferentes audiências/públicos, desde os mais jovens até os mais maduros e, inclusive, para diferentes épocas, como a dos anos 1970 e outras em que haja exploração, injustiça social, machismo, elitismo, autoritarismo ou outros infortúnios reparados na obra artística. Por fim, a democracia é valorizada em *Os Saltimbancos*, como sistema político imperfeito, porém mais aberto ao diálogo e às reformas demandadas por cidadãos em busca de equidade, dignidade, respeito às diferenças e liberdade, contribuindo para reduzir a violência e trazer mais justiça social, além de favorecer a conscientização dos cidadãos quanto à necessidade de luta perene para que os direitos democráticos sejam mantidos.

### **Referências**

ANDRADE, Oswald. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BUARQUE, Chico; BARDOTTI, Sergio; BACALOV, Luis. *Os Saltimbancos*. Ilustrações de Ziraldo. 10. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. *Assédio moral: gestão por humilhação*. Porto: Juruá, 2018.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. *A adaptação literária para crianças e jovens*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. v. 1.

DICIONÁRIO INFORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Verbete “Dia de Cão”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/dia+de+c%E3o/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Verbete “Chacal”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/chacal/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. O golpe de 1964 e o regime militar brasileiro. *Contemporânea*, Historia y problemas del siglo XX, Uruguai, v. 2, ano 2, p. 209-217, 2011.

NASCIMENTO, Eugênio. Verbete “Na crista da onda”. *Dicionário informal da Língua Portuguesa*, 2010. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/na+crista+da+onda/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em: 25 nov. 2024.

PATEMAN, Carole; MILLS, Charles W. *The contract and domination*. Cambridge: Polity Press, 2007.

VALLE, Karla. A violência laboral e o assédio moral-sexual nas relações de trabalho: identificação, enfrentamento e formas de prevenção. In: VALLE, Karla. *Assédio moral e violência sexual*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.

WANDERLEY, Cremilda da S. Aguiar. O conteúdo político na Dramaturgia de Chico Buarque: Calabar, Gota D’água, Os Saltimbancos, Ópera do Malandro. In: *Atas do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Santos, SP, 2007. p. 1-13.

# **A TERCEIRA IDADE E A LITERATURA INFANTIL: ENCONTRO DE ENTRETENIMENTOS E REFLEXÕES**

Flávio Carneiro (UERJ)  
Rejane Dirques (CPII-UERJ)

## **Introdução**

Este texto aborda algumas considerações sobre leitura de entretenimento, literatura infantil e terceira idade, com o objetivo de compreender como a literatura infantil pode ser uma leitura para crianças e idosos. A fim de alcançar tal objetivo, apresenta-se o relato de um minicurso de contação de histórias para a terceira idade, com as ações e ponderações que os encontros propiciaram. A discussão encontra-se permeada pela fundamentação teórica de autores como Serra (1997), Paes (1990), Andruetto (2012), Coelho (2000), entre outros.

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, Rejane Dirques participou da chamada interna de seleção de projetos de extensão do Programa “Colégio Pedro II Aberto à Terceira Idade”, no ano de 2023, apresentando a oficina “Eu conto, tu contas e a história nos encanta!”. Unindo essa experiência ao que foi apresentado e discutido durante todo o primeiro semestre do mesmo ano no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL-UERJ), no curso

“Por uma história do entretenimento na ficção brasileira: dos folhetins à contemporaneidade”, oferecido pelo professor Flávio Carneiro, surgiu a ideia de escrever um artigo que pudesse contemplar, em diálogo, a experiência empírica com idosos, desenvolvida no Colégio Pedro II com o curso oferecido na UERJ, cujo viés foi, sobretudo, historiográfico, ainda que partindo de conceituações teórico-críticas.

A literatura infantil carrega na nomenclatura a criança que todos foram um dia e as histórias que atravessam o tempo. Essa leitura, por vezes curta, outras nem tanto, que desperta riso, choro, uma pitada de medo, curiosidade e até questionamentos, é muito complexa para ficar dentro das gaiolas de um rótulo. A literatura é um meio de o ser humano expressar seus sentimentos ao se relacionar socialmente. Como define Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura é uma forma de arte que nos afeta integralmente.

Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + mundo, em harmonia dinâmica) (Coelho, 2000, p. 10).

Se a literatura é arte, ela não deveria ter idade de destinação, deveria ser usufruída por todos os seres humanos, sejam eles crianças, adultos ou idosos. Essa arte escrita para crianças gera questionamentos: é para instruir ou divertir? Ler para se encantar ou ler para ensinar? Seguindo a trilha de Coelho (2000, p. 46-47), encontramos:

Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes. O rótulo “literatura infantil” abarca, assim, modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histó-

rias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.

A escritora argentina María Teresa Andruetto (2012) expande nossa compreensão sobre literatura ao destacar sua significância como uma das formas mais relevantes de expressão cultural e como uma construção coletiva, moldada pelos membros de uma sociedade. Assim, a literatura se revela como um processo que transcende a materialidade do livro, extrapola o público infantil, estabelecendo-se como um elemento fundamental da identidade cultural e social de um país.

No encontro do autor com o leitor, em um livro, a arte da literatura faz o leitor ultrapassar o limite das páginas e narrar novas histórias de si mesmo e do mundo, que ganham novas perspectivas com a leitura. Essa arte, tão necessária, que carrega no nome um gênero definido, não precisa de rótulos, ela perpassa o tempo e muitas vezes acompanha o seu leitor, da infância e juventude à terceira idade, quando este retoma o livro para ler ou presentear alguém.

O poeta e crítico literário José Paulo Paes (2005), em seu poema *Convite*, nos convida a brincar com as palavras, pois quanto mais se brinca mais nova a palavra fica. Partindo dessa ideia, de uma leitura que diverte e gera prazer, encontramos, na literatura, entretenimento. Consideremos a diferença entre prazer de ler e leitura de entretenimento.

O prazer proporcionado por uma leitura é diferente para cada um, ainda que o texto seja o mesmo, pois cada um que lê o faz de uma forma, assim como a cada vez que o mesmo leitor fizer sua releitura do texto, a experiência de prazer proporcionada será diferente. O prazer da leitura pode ser obtido em diferentes gêneros literários, é uma experiência pessoal, única a cada leitura. O prazer sobrepassa o entretenimento. Nesse ponto, é preciso esclarecer que a literatura de entretenimento não é apenas uma forma, digamos, inocente de pas-

satempo. Trata-se, também de um produto comercial, a ser inserido em um determinado mercado e sujeito às regras desse mercado.

O romance se popularizou com o advento da tipografia e, junto com ele, a literatura de entretenimento. Tânia Rebelo Costa Serra (1997, p. 25), em *Antologia do romance-folhetim de 1839 a 1870*, explica que o romance-folhetim surge com a inovação vivida pela imprensa nesse período e “é uma das primeiras manifestações da cultura de massa que emerge do seio do capitalismo na Europa industrializada, reutilizando a velha fórmula conhecida desde o romance bizantino”. A autora segue informando que o romance-folhetim, um gênero literário do século XIX, emerge como uma resposta à crescente demanda por entretenimento nas cidades europeias durante a Revolução Industrial.

No Brasil, o fim da proibição da instalação de tipografias na colônia e o início da Imprensa Régia (1821), no Rio de Janeiro, desencadearam a produção e o comércio de jornais, folhetins e livros. Traduções de obras europeias e produções de autores brasileiros encontraram seu público branco e alfabetizado, de jovens estudantes e mulheres do lar. O romance folhetim foi concebido como uma estratégia para impulsionar as vendas de jornais, esse gênero apresenta uma narrativa serializada, com capítulos publicados semanalmente. Sua natureza descompromissada e voltada para o entretenimento reflete não apenas a dinâmica do mercado editorial, mas também as demandas de uma sociedade em transformação. Livre das amarras das convenções literárias da época, o romance-folhetim busca cativar e intrigar seus leitores, oferecendo-lhes momentos de prazer e evasão da realidade. Com temas sensacionalistas e melodramáticos, abrangendo desde romances românticos e de aventura até tramas de suspense, essa forma narrativa retrata situações do cotidiano de maneira a suscitar empatia, antes de reflexão.

Mas esse texto publicado em jornal, para o entretenimento da população trabalhadora assalariada, era considerado literatura? Quem traz uma possível chave para se entrar na discussão sobre o tema é a autora Silvia Helena Simões Borelli (1996), no livro *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*, no qual aborda a separação histórica entre os termos paraliteratura, literatura de entretenimento e literatura de massa, evidenciando as diferentes perspectivas da crítica literária que categorizam a literatura como boa ou ruim, com base em critérios conceituais distintos. Essas visões contrastam *literatura erudita*, considerada original, áurea e livre de influências reproduzidas; *literatura massiva*, que é padronizada, além de neutralizar e fragmentar as expressões populares; e *literatura popular*, aquela que representa as tradições, as raízes, a identidade das classes trabalhadoras e caminha paralela à literatura dita como culta. Tal divisão promove a valorização do livro enquanto desqualifica produções veiculadas em jornais, revistas, folhetins e crônicas, criando uma hierarquia entre diferentes formas de expressão literária. Muitos críticos tentam encontrar um certo equilíbrio, como Borelli (1996, p. 32), ao citar Umberto Eco:

O que Eco revela é a existência de um pensamento que indaga constantemente sobre o significado e o alcance da literatura e da cultura de massas; esse questionamento — que oscila produtivamente entre a crítica severa e o fascínio pelos meios de comunicação — possibilita que relativize a rigidez analítica da crítica cultural e literária que exclui dos campos em questão os produtos originários da produção cultural de massa.

Segundo a autora, Umberto Eco propõe relativizar a crítica severa e abrir espaço para reflexão sobre essa produção industrializada direcionada às massas, para que a arte não seja excludente:

[...] a construção de uma reflexão que não exclui, mas que tenta compreender os mecanismos de constituição — produção, circulação, gêneros, consumo, recepção — desse ou daquele produto, assumido como manifestação literária, legitimamente cultural (Borelli, 1996, p. 51).

Uma atitude de refletir criticamente sobre a produção literária cultural desde a ascensão da imprensa aos tempos atuais passa pelos agentes fundamentais: os autores, quem escreve e/ou ilustra; a quem se destina, os leitores; a construção e circulação do material, esses três propulsores são influenciados pela dupla editora e mercado. Até aqui, entendemos que a literatura de entretenimento nasce do romance-folhetim, publicado em jornal, e alcança a massa, com amplitude de recepção. Ela é uma forma de oferecer prazer com a leitura, não exige conhecimento prévio do leitor, não propõe reflexão, não problematiza valores morais e éticos, é uma leitura que não ameaça, só diverte, feita para agradar, a ponto de o leitor terminar o capítulo já desejando outro. A literatura de entretenimento traz algumas marcas textuais que a caracterizam, como: vocabulário e sintaxe simples; texto curto, em capítulos, conforme a diagramação do jornal; ritmo ágil; presença de diálogos e, normalmente, mais cenas de ação que de descrição. Essas características facilitam a compreensão e não exigem a releitura. Os temas, as personagens, as tramas dos folhetins levavam seus leitores ao riso, às lágrimas, à surpresa, entremeando aventuras, suspenses policiais, histórias de amor a cenas do cotidiano. Apesar das críticas dirigidas à qualidade literária, o romance-folhetim progrediu continuamente, passando de sua forma inicial de publicação em capítulos para ser também veiculado como folhetins compilados e publicados em formato de livro.

A pesquisadora Maria Helena Werneck (1988) discorre sobre a leitura de massa e o gênero policial na literatura infantojuvenil. Ela comenta que o mercado editorial de literatura de massa uniu o gê-

nero policial à Literatura Juvenil para atingir o público leitor adolescente. Nessa fase da vida, onde começam os sinais de independência, o leitor quer fazer suas próprias escolhas literárias. A narrativa policial juvenil desperta a curiosidade, descreve aventuras com bandidos, crimes, detetives. Com seu ritmo rápido, gera prazer e acaba fisgando o leitor. Depois de seduzido, como acontece em toda literatura de entretenimento, o leitor termina a leitura com o gostinho de quero mais. A autora analisa o livro *Uni duni tê* (2005), de Angela Lago, que apresenta uma narrativa com investigação, adivinhas e cantigas de roda, exigindo do leitor ativar a memória e encontrar, no cancionero infantil, a descoberta dos enigmas. Essa narrativa que mistura investigação, curiosidade, velocidade de leitura e exercício de memória traz eficientes ingredientes narrativos para a sedução do leitor e um bom exemplo para entendermos que a literatura infantojuvenil vai além do entretenimento.

Em 1990, o escritor e poeta José Paulo Paes analisou o contexto histórico e conceitual de literatura de entretenimento, afirmando que, ao longo do século XVIII e XIX, com o avanço do capitalismo industrial e a expansão da imprensa, o mercado editorial cresceu e o romance-folhetim tornou-se um dos principais veículos de comunicação de massa da época. O autor apresenta a cultura de massa como literatura de entretenimento, uma obra cuja leitura busca satisfazer grande quantidade de consumidores e não está preocupada com a originalidade; não exige esforço de pensamento, dispensa releituras, trabalha com repetições e não precisa de pré-requisitos para ser lida. Trata-se de uma leitura rápida, que se lê já pensando na próxima obra e que não incomoda o leitor com análises reflexivas sobre valores ou questões existenciais mais profundas. Paes (1990), a partir das conceituações de Umberto Eco, diferencia essa literatura de massa de uma outra, a de *proposta*, em que o trabalho com a linguagem busca a experimentação, a originalidade, questionando não apenas valores de determi-

nado tempo e lugar, como também a própria forma de representação literária em vigor.

Para o autor, a ficção de proposta é aquela que exige um esforço intelectual e uma releitura, que problematiza a forma como se dão as relações sociais, gerando reflexão e exigindo do leitor certo conhecimento prévio, certa bagagem de leitura. Prossegue, em seu texto, enquadrando os gêneros literários em categorias, afirmando que “também no âmbito da literatura do entretenimento vige a categoria de gênero. Seriam fundamentalmente o romance policial, o romance sentimental, o romance de aventuras, a ficção científica e a ficção infantojuvenil” (Paes, 1990, p. 28).

A literatura de entretenimento, publicada em jornais e revistas, difundiu os quadrinhos e os contos curtos com diferentes temas: romances policiais, de aventura, sentimentais, de ficção científica, infantojuvenis, eróticos/pornográficos e do Oeste americano, oferecendo uma variedade de opções para os leitores que buscavam diversão e relaxamento. No entanto, os gêneros não são só entretenimento. É possível observar que muitas obras que começaram no folhetim terminaram sendo impressas em livros e podem ser consideradas ficção de proposta. O texto termina com uma reflexão sobre a ausência da literatura de entretenimento brasileira e, dentre diversos fatores citados para que isso tenha acontecido, estão a predominância do crescimento da televisão antes da indústria do livro, o elevado índice de analfabetismo e o desprestígio da atividade do escritor, que raramente consegue, no Brasil, se profissionalizar apenas como escritor. Além disso, as editoras direcionaram seus investimentos principalmente para livros didáticos e paradidáticos, os quais, ao se tornarem aquisição obrigatória nas escolas, também foram fator preponderante para que a leitura de entretenimento perdesse seu apelo literário.

Textos de literatura infantojuvenil, caracterizados pela linguagem metafórica e plurívoca, geralmente propiciam a reflexão do leitor,

possibilitando diversas análises. Por outro lado, o fato de a literatura infantil muitas vezes não exigir conhecimentos prévios, trabalhar com repetições, ter marcas textuais para leitores iniciantes e imagens que ampliam a compreensão do enredo não significa que se possa classificá-la como leitura de entretenimento. Depende da habilidade do escritor a criação de um texto que ofereça diversas camadas de significação, passível de ser lido, com interesse, por leitores de qualquer idade. Outras obras, porém, têm apenas o objetivo de atender a uma produção massiva para o mercado editorial, como alerta Andruetto (2012, p. 60):

Assim, grande parte dos livros destinados ao setor infantil e/ou juvenil — claro que com honrosas exceções de livros, autores, ilustradores e editores — procura uma escrita correta, quando não francamente frívola, (politicamente correta, socialmente correta, educacionalmente correta), ou seja, fabrica produtos que são considerados recomendáveis para a formação de uma criança ou para seu divertimento.

O mercado editorial faz suas imposições, visto que seu objetivo é financeiro. Nesse contexto, cabem aos mediadores de leitura — mães, avós, pais, professores, contadores de histórias — fazerem escolhas que observem a qualidade literária das obras, optando pelas que suscitem reflexões e possam ampliar os horizontes do leitor, garantindo que os livros esteticamente bem construídos sejam, de fato, lidos. A escola pode auxiliar os estudantes na clarificação de eventuais dúvidas de compreensão, evitando artifícios pedagógicos excessivos e confiando no poder intrínseco do livro de deixar sua marca na formação cultural do leitor. O escritor José Paulo Paes (1990) chama a atenção para a literatura de entretenimento por acreditar que ela é uma boa “isca” para fisgar um leitor e deixá-lo ávido por mais leituras e, nesse ponto, concordamos com ele. Consideramos, no entanto, que uma obra literária pode unir, em si mesma, os dois lados: sofisticação e entre-

tenimento. Não é por ser lido como entretenimento que determinado livro não pode apresentar originalidade, qualidade técnica, apuro literário. Esse poeta, que é também um dos nossos melhores críticos literários, escreveu vários livros de literatura infantil, o que significa que ele tem a preocupação com o leitor iniciante, por isso define: “cultura é o que fica em nós depois de termos esquecido tudo o que lemos? Ao esquecimento, pois, e ao entretenimento!” (Paes, 1990, p. 38).

Consideramos que a literatura infantil existe para além de divertir e ensinar, e que as imposições do mercado editorial apresentam a autores e instituições de ensino o desafio de abrir as grades da classificação e deixar a literatura transgredir e voar. Apresento o relato de uma experiência em que a literatura infantil alimentou, com entretenimento e reflexões, os encontros com a terceira idade.

### **Literatura Infantil e terceira idade: um relato**

Ela chega quieta, devagar, discreta e paulatinamente se apresenta. A (des)coloração da penugem, o amassado do revestimento, a lentidão dos passos e o cerceamento das atividades anunciam que vários anos foram vencidos. Vitória! É alcançar a idade que carrega a sabedoria que vem do caminho percorrido! Atingir a idade sênior é o desejo de todos os amantes da vida. Assim é o processo silencioso de envelhecimento, que oxalá chegará para todos. Entrar na terceira idade, podendo vivê-la sem pressa e com a sede de aprender das crianças, é o desejo de muitos.

Ressaltamos aqui que entendemos pessoa idosa como descrita no Estatuto da Pessoa Idosa (2003),<sup>1</sup> instrumento da legislação brasileira “destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. Assim sendo, a pessoa idosa compreende aqueles que se encontrem nesse intervalo de idade.

---

1 Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

A pesquisadora, mestre em saúde coletiva, Luna Rodrigues de Freitas Silva (2008) apresenta o conceito de terceira idade do historiador social inglês Peter Laslett (1989), que propõe a seguinte divisão: primeira idade, período que se refere à infância; segunda idade, abarca a vida adulta; terceira idade, compreendida como o tempo entre a vida adulta e a velhice, então categorizada como a quarta idade. Essa classificação não é feita pela idade cronológica, mas pela satisfação pessoal: a terceira idade assinala a possibilidade de plena realização do sujeito que já passou pelo tempo do trabalho e que ainda não chegou ao estado de dependência, próprio da velhice. Silva (2008, p. 808), destaca uma visão crítica que não mascara o termo:

Deste modo, não parece equivocado supor que a identidade da terceira idade reúna, em sua definição, uma série de comportamentos, hábitos, crenças e imagens, e exclua outros. Ainda assim, seu surgimento no espaço social propiciou a emergência de uma forma de vivenciar o envelhecimento até então inexistente, acrescentando e diversificando as possibilidades de identificação dos sujeitos.

Na busca de uma outra forma de vivenciar o processo de envelhecimento, surgem as iniciativas de atividades voltadas para a terceira idade. Os estudos encontrados concluem que os benefícios são inúmeros. Os destaques que mais se aproximam das atividades com a literatura são relacionados à maior fluência verbal, ao envolvimento social e à satisfação com a vida.

A discussão sobre a literatura infantil na terceira idade é importante por várias razões, entre as quais podemos citar que ela resgata memórias da infância, nutrindo emoções positivas e oferecendo uma ligação nostálgica com as histórias ouvidas e narradas. Além disso, ao explorar temas universais como amor, amizade e superação, essas obras estimulam reflexões sobre a vida, funcionando também

como um refúgio saudável, auxiliando os idosos a lidar com o estresse cotidiano. Por fim, ao manter a mente ativa e compartilhar histórias com as gerações mais jovens, a literatura infantil fortalece os laços intergeracionais e promove um sentido de comunidade. A imortalidade da experiência vivida fica no registro escrito:

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 grifos da autora).

Oferecer às pessoas de todas as idades um espaço para reunir quem deseja falar e alguém que escute, deixar que os encantos das histórias as emocionem e ter a oportunidade de registrar novas narrativas para suas dores foram as propostas do minicurso. A literatura infanto-juvenil foi o veículo para que se percorresse o caminho de ser um eterno aprendiz. As histórias lidas, narradas, ouvidas foram juntando pedaços de vidas vividas e iluminando novas possibilidades de leituras, novas possibilidades de ser. Escrever não é apenas uma atividade de expressão individual, mas também um ato de comunicação e empatia, em que o texto se torna um diálogo entre escritor e leitor. Andruetto (2012) destaca que a literatura, apesar de sua natureza fictícia ou imaginária, reflete a vida real e tem o poder de unir pessoas em torno de uma experiência compartilhada. Por meio das histórias, somos capazes de encontrar significado, cura emocional e conexão com os outros.

O minicurso proposto ao programa de extensão do “Colégio Pedro II Aberto à Terceira Idade”, voltado para pessoas a partir dos 60 anos,

foi intitulado “Eu conto, tu contas e a história nos encanta!” e teve como objetivo ampliar o repertório literário do público-alvo, utilizando recursos de narração e proporcionando um ambiente de interação, de escuta e de valorização das histórias da memória. Das vinte vagas preenchidas, a frequência variava entre quinze e dez participantes. No grupo que se manteve fixo, participavam nove mulheres e um homem. Foram dez encontros de duas horas, com duas apresentações abertas ao público. A estrutura dos encontros foi composta de três momentos, a seguir detalhados.

Primeiramente, era colocada uma música ambiente para despertar o corpo, quando os participantes cantavam e dançavam como melhor lhes convinha. Era uma atividade para ativar os sentidos do corpo todo, inclusive com o cheirinho e o sabor do cafezinho de entrada. No repertório musical, o hino era a música “O que é o que é?”, de Luiz Gonzaga do Nascimento. Também foram ouvidas as músicas: “A roda”, de Marco Aurélio Querubim, “Peça Felicidade”, de Gabriela de Paula Pontes Melime, “Tocando em frente”, de Almir Eduardo Melke Sater e Renato Teixeira de Oliveira. Brincadeiras cantadas com as músicas do cancionário popular igualmente integraram esse momento, como: “Abre a roda tindolelê”, de Frajolla, “A Linda Rosa Juvenil” e “Apareceu a Margarida” de anônima autoria. A música que toca as fibras do coração prepara o ouvinte para receber as histórias. Esse momento inicial é um elemento de preparação para a próxima atividade, como explicam os educadores e contadores de histórias Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy (2009, p. 57), ao afirmarem que “o principal objetivo do aquecimento é catalisar a atenção em torno da palavra do contador, criando uma atmosfera de unidade no grupo”. A música, nesse caso, cumpre esse papel de aquecimento.

Em um segundo momento, os participantes eram convidados a ouvir uma história narrada pela mediadora do curso, que, ao final, apresentava o livro inspirador. Apresentava-se, então, todo o paratexto: capa com autor, ilustrador, editora, leitura do posfácio e obser-

vação da ilustração. A análise do paratexto tem grande importância em diferentes aspectos, como dar os devidos créditos aos produtores do livro e possibilitar que os leitores/ouvintes percebam pistas da história antes da leitura do texto na íntegra, assim como a observação dos recursos utilizados na contação de histórias. Ler o livro na íntegra, o que também aconteceu em alguns encontros, permitiu a percepção de como o contador agregou expressão corporal e improvisou palavras próprias à sua narração. Além disso, no ato de ler, o mediador empresta a sua sonoridade vocal. Matos e Sorsy (2009, p. 8) seguem explicando o ofício de educadores e contadores de histórias quando dizem que “é fácil concluir que ambas [ouvir e ler] são experiências importantes. No caso do professor, o importante é saber que objetivos ele tem quando quer apresentar um conto aos alunos”. Dessa forma, no minicurso em questão, os livros eram lidos e contados conforme o objetivo do encontro.

No terceiro momento do encontro, ocorria a partilha dos saberes, quando os participantes eram convidados a falar suas impressões sobre a história narrada, se a conheciam, se a conheciam em uma outra versão, que lembranças esse livro lhes ativava: a história de cada um era despertada pela literatura, que encantava a todos os ouvintes. Muitas lembranças afloravam, como as de suas infâncias, as de experiências do ofício exercido, de filhos e netos e da vida cotidiana. Ao ouvir e contar histórias, cada pessoa se renovava com as narrativas.

Além dos encontros semanais, ocorreram duas atividades externas. A primeira foi uma aula ministrada na *Casa das Histórias*, nome da biblioteca que atende estudantes do Ensino Fundamental I, no *Campus São Cristóvão I*, do Colégio Pedro II. Nessa atividade, além de ouvirem a história de Sherazade, todos tiveram a oportunidade de manusear livros, verdadeiras obras de arte pela qualidade estética das imagens visuais e do texto verbal, de conhecer coleções de autores variados e de se encantar com o espaço que, mesmo pequeno, guardava muitos tesouros. Ao término da atividade, era recorrente o desejo

dos participantes de realizar a leitura com as crianças de suas famílias. Outra atividade externa foi a visita guiada à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, um verdadeiro mergulho na história escrita brasileira, uma vez que lá se encontra desde o acervo trazido pela Família Real Portuguesa a jornais e revistas que acompanham a história brasileira, com seus folhetins e histórias em quadrinhos.

Nos encontros, além do livro trabalhado, outros livros eram disponibilizados para empréstimo, uma experiência de fomento à leitura por meio da literatura infantil, buscando atender a várias pessoas que passaram pela infância sem acesso a livros e estavam tendo a oportunidade de ler, ouvir e contar novas narrativas.

Os momentos de apresentação também merecem destaque. Os participantes do minicurso escolheram uma história de livro ou de vida para contarem para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental do *Campus* São Cristóvão I, do Colégio Pedro II. As apresentações eram abertas ao público e incluíram idosos que faziam outros minicursos, docentes colaboradores, técnicos do Programa de Pós-graduação, bibliotecários, amigos e duas netas das participantes. A preparação e a apresentação foram espaços de formação. Todos ensaiaram a história, se arrumaram para o dia e se ajudaram a vencer a vergonha da exposição ao público. Aplausos para o crescimento pessoal e para a literatura infantil que encanta diversas gerações.

Das muitas histórias que foram narradas e dos muitos livros que foram lidos, emprestados e relidos, destacam-se aqueles que tiveram suas histórias narradas artisticamente e geraram reflexões e debates:

- *Chapeuzinhos coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010). Desse livro, foi contada a história de “Chapeuzinho Branco”. Nenhum participante conhecia essa versão, história que exige um conhecimento prévio para entender o humor do texto, que trata de solidão e também focaliza uma história de amor entre o caçador e a mãe da

Chapeuzinho. O conto propiciou risos e reflexões sobre a vida comunitária e as formas de sair da solidão. A socialização é um valor precioso para o idoso.

- *Lá vem história*, de Heloísa Pietro (1997), ilustrado por Daniel Kondo. Foi contada a história de “Mil e uma noites”, que desencadeou muitas lembranças de outras narrativas que os participantes conheciam, ouviam na infância e contavam para os netos. Alguns não conheciam a personagem Sherazade, mas narraram as próprias histórias de sobrevivência, face aos desafios que enfrentaram na vida.
- *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (2020), livro de imagens. Esse livro provocou bastante diálogo em torno do agradecimento, de ver as coisas boas existentes perto de si e não gastar tanta energia olhando para fora ou reclamando do que não se tem. Os participantes realçaram a importância de se perceber que, por vezes, o que mais se deseja está ao alcance da realização de cada um.
- *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2020). Aqui, as pessoas relataram a opressão imposta pela figura masculina (pais e maridos) e a força de superação feminina, os trabalhos que exerceram, os sonhos que não realizaram e a vida feliz que alcançaram. Diálogos profundos foram gerados pela história da moça que sabia tecer o seu destino.
- *Dias de ir e vir*, de Alain Allard (2016), ilustrado por Mariona Cabassa. Essa foi uma história que soltou a imaginação do grupo: os participantes falaram dos lugares aos quais já foram, dos que gostariam de conhecer e dos que gostariam de retornar, identificando suas personalidades com os elementos da natureza. Fizeram também uma reflexão sobre a importância da metamorfose e de que, enquanto há vida, pode-se experimentar coisas novas.

- *Ulomma, casa da beleza*, de Sunny (2006), ilustrado por Denise Nascimento. A história provocou conversas em torno da maternidade, das perdas, das alegrias, da relação competitiva entre as mulheres e da relação afetiva com os animais.
- *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1984), ilustrado por Julie Vivas. Essa foi a história que trouxe dois temas difíceis para a terceira idade: a casa de repouso de idosos e a perda da memória, o que gerou um certo silêncio, reflexão e agradecimento por estarem bem e com suas famílias. Despertou também sorrisos, ao lembrarem da interação alegre com a inocência das crianças.
- *A Semente que veio da África*, de Heloisa Pires Lima, George Gneka, Mário Lemos (2005) e ilustrado por Véronique Tadjou. Dentre as histórias existentes no livro, foi contada a lenda do baobá, o que exigiu um conhecimento prévio da origem da árvore. A imagem baobá foi apresentada àqueles que nunca a tinham visto, além da importância e das possibilidades de sua utilização, com a referência à lembrança de árvores brasileiras que são também gigantes, como a sumaúma e o jequitibá.

Quando a terceira idade encontrou a literatura infantil, pode-se dizer que houve um despertar literário com alegria, diversão e reflexões. As pessoas que participaram dos encontros tiveram oportunidade de interagir umas com outras, além de aprofundarem conversas sobre as obras, o que despertou o gosto de ler e contar histórias para o outro.

### **Considerações finais**

A evolução do entretenimento na ficção brasileira, desde os folhetins até a contemporaneidade, é um fenômeno fascinante e multifacetado, que reflete não apenas mudanças na sociedade e na cultura,

mas também transformações na forma como consumimos e produzimos narrativas. No século XIX, os folhetins emergiram como uma forma popular de entretenimento, sendo veiculados em jornais e revistas, alcançando um amplo público ávido por histórias emocionantes e melodramáticas. O folhetim que trouxe essa literatura de entretenimento, uma leitura que diverte e prende o leitor, também consagrou autores e iniciou o hábito da leitura em muitos consumidores de jornais.

Quando o ser humano consegue transformar a realidade cotidiana, com suas vivências interiores e exteriores, apresentando a complexidade social em palavras e imagens, a ponto de o outro se ver representado, ele faz arte, ele faz literatura. A literatura infantil é uma proposta literária artística, com temas diversos, que também sofre influência do mercado editorial, luta contra as nomenclaturas reducionistas e segue se expandindo e encantando as crianças de 0 a 100 anos.

Foi por meio da literatura infantil que o projeto “Eu conto, tu contas e a história nos encanta!”, oferecido pelo programa de extensão do “Colégio Pedro II Aberto à Terceira Idade”, proporcionou que idosos voltassem a ter contato com livros que ativaram sua memória de infância e passando a conhecer outras versões de um mesmo conto. Tal espaço possibilitou, em alguns momentos, que idosos e crianças interagissem e se encantassem com a mesma história, narrassem suas versões, ampliassem seu gosto literário, arriscassem ler e contar para outros, aumentando a satisfação de viver.

Portanto, podemos concluir que, sim, a literatura infantil pode ser uma forma de entretenimento para crianças e adultos, alcançando seus objetivos quando voltada também para o leitor da terceira idade. No entanto, como discutido ao longo deste artigo, a literatura infantil é mais que entretenimento, sendo uma leitura adequada para todo um público, de qualquer idade, que acredita que o livro promove encontros.

## Referências

- ALLARD, Alain. *Dias de ir e vir*. Ilustrações de Mariona Cabassa. Belo Horizonte: Aletria, 2016.
- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2020.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustrações de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1984.
- LASLETT, Peter. *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, George; LEMOS, Mário. *A Semente que veio da África*. Ilustrações de Véronique Tadjó. São Paulo: Paulus, 2005.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. São Paulo: Global, 2020.
- PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PIETRO, Heloísa. *Lá vem história*, de Pietro. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
- SERRA, Tânia Rebelo Costa. *Antologia do romance-folhetim, 1839 a 1870*. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional? *Physis: Revista de Saúde Coletiva*: Rio de Janeiro, IMS da UERJ, v. 18, p. 801-815, 2008.

SUNNY. *Ulomma: casa da beleza*. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Paulinas, 2006.

TORERO, José Roberto. PIMENTA, Marcus Aurelius. *Chapeuzinhos coloridos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

WERNECK, Maria Helena. Narrativa policial infantil: regra e exceção. *Matraga: Literatura brasileira*, Rio de Janeiro, PPG de Letras da UERJ, v. 3, n. 4/5, p. 34-39, jan./ago. 1988.

# A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, AS “ZONAS DE RISCO” E “A TRISTE HISTÓRIA DE EREDEGALDA”

Maria Zilda da Cunha (USP)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

## Introdução

*“Inumeráveis são as narrativas do mundo. [...] como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas”*

*Barthes (2011).*

Barthes (2011) concede-nos uma chave importante para pensarmos como a narrativa está aí com a vida. Desde os ancestrais enigmas, que se impunham ao imaginário e à cognição humana, suscitados por questões sobre o universo, emergiu a necessidade de perscrutar fenômenos, de registrar, de cantar e contar histórias, gestando relações muito peculiares entre realidade e ficção. Nesse processo de apalpar perceptiva e intelectualmente o mundo, pela exigência dos atos comunicativos, evidenciou-se a essencialidade da literatura para a existência humana. A narrativa mítica, uma das primeiras formas a se nutrir pelo mistério, pelo adensamento do imaginário humano, reserva a si

a potencialidade de resistência à corrosão do tempo, das adversidades de fenômenos sociais, culturais e políticos. Capaz de colocar em pauta aspectos do desenvolvimento da humanidade, engendra sua força nas veias da matéria literária. Como assevera Paul Zumthor (2005), inexoravelmente, somos seres de narrativa tanto quanto de linguagem.

Em *O fogo e o relato*, Giorgio Agamben (2018) conta uma breve anedota<sup>1</sup> envolvendo o retiro espiritual ao qual alguns líderes do judaísmo se submetiam em busca de respostas para suas inquietações. Extraíndo dela importantes reflexões, diz:

A humanidade, ao longo de sua história, afasta-se cada vez mais das fontes do mistério e perde, pouco a pouco, a lembrança daquilo que a tradição lhe ensinara sobre o fogo, o lugar e a fórmula — mas disso tudo os homens ainda podem narrar a história. O que resta do mistério é a literatura e “isso” — comenta sorrindo o rabino — “deve ser suficiente”. [...] “Tudo isso” significa perda e esquecimento, e o que a narrativa conta é precisamente a história da perda do fogo, do lugar e da prece. Todo relato — toda a literatura — é, nesse sentido, memória da perda do fogo (Agamben, 2018, p. 28).

Para o filósofo, essa breve narrativa traria uma perfeita alegoria da literatura; a literatura, nesta perspectiva seria um jogo da memória, do relato da perda do fogo e guardião do mistério. Então, o relato, ao mesmo tempo em que narra, carrega em si a história da perda e do

---

1 Quando Baal Schem, fundador do hassidismo, tinha uma tarefa difícil pela frente, ia a certo lugar no bosque, acendia um fogo, fazia uma prece, e o que ele queria se realizava. Quando, uma geração depois, o Maguid de Mesritsch viu-se diante do mesmo problema, foi ao mesmo lugar do bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, mas podemos proferir as preces”, e tudo aconteceu segundo seus desejos. Passada mais uma geração, o Rabi Moshe Leib de Sassov viu-se na mesma situação, foi ao bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, nem sabemos as preces, mas conhecemos o local no bosque, e isso deve ser suficiente”; e, de fato, foi suficiente. Mas, passada outra geração, o Rabi Israel de Rijn, precisando enfrentar a mesma dificuldade, ficou em seu palácio, sentado em sua poltrona dourada, e disse: “Já não sabemos acender o fogo, não somos capazes de declamar as preces, nem conhecemos o local do bosque, mas podemos narrar a história de tudo isso”. E, mais uma vez, isso foi suficiente.

esquecimento, e uma busca incansável para tentar explicar o inalcançável do mistério.

Agamben (2018, p. 34) aponta, notadamente, para a essencialidade de dois elementos essenciais à constituição da literatura, o fogo (mistério) e o relato (história), mas faz permanecer subjacente à tal reflexão a questão da potência (e potência do não), quando faz a pergunta: “Mas de que forma um elemento cuja presença é a prova incontestável da perda do outro, pode dar testemunho daquela ausência, esconjurar sua sombra e sua lembrança?”.

Em *O Espaço Literário*, Maurice Blanchot (2011) afirma-se como aquele que se interroga sobre a arte de escrever. Tarefa que cumpre, examinando aspectos como o afastamento de Deus, o fascínio da morte, a estranheza da arte, o obscuro da criação — pautas de itinerários da criação artística de autores como Mallarmé, Artaud, Kafka, Rilke, Holderlin, entre outros. Tais aspectos levam Blanchot (2011) a sondar o desespero do homem moderno, bem como o acesso ao cerne de significados profundos e complexos da literatura e o horizonte de suas significações: a fronteira do vivenciável e o limite do dizível.

Nesta perspectiva, entender como a literatura habita esse umbral entre o vivenciável e o dizível poderia ser examinado pela via dos estudos aristotélicos sobre a tragédia grega, *mimesis* e *poiesis*, conceitos de extrema importância para se pensar relações entre a vida, o destino e a arte, ou o salto da vida para a Literatura, como já propomos em outra feita. Na linhagem do pensamento blanchoniano, basta lembrar de como o escritor francês, partindo de preceitos dos estudos linguísticos, assevera que a ausência constitui a linguagem, o que reserva a toda nomeação a expressão de uma falta. Nestes termos, a linguagem representaria um recuo inevitável, em face da existência, pois o que ela enuncia é sempre uma negação do ser.

Sob tal consideração, nossa fala cotidiana, pela própria exigência de seu atributo e função, faz-se alheia a esse efeito de desrealização,

que subjaz à própria constituição da linguagem, à medida que toma palavras e coisas como equivalentes absolutos. Disto decorre a ideia de que a mera alusão ao nome poderia restituir a presença do ser. Entretanto, vale negritar como essa natureza vicária da linguagem humana, sinalizada por Blanchot (2011), não passa despercebida ao universo da criação artística, considerando que o ato poético contempla para sua produção uma “potência que não precede a obra, mas a acompanha, fazendo-a viver e abrindo-a em possibilidades” (Agamben, 2018, p. 79). Como diz Agamben (2018, p.166), tal como: “A vida, que contempla sua própria potência de agir e de não agir,” ao tornar-se inoperante em todas as suas operações, “vive somente sua vivibilidade”. Do que é possível depreender como isso liberta o homem de tarefas determinadas, tornando inoperantes inclusive as operações políticas e econômicas, concedendo ao humano uma linguagem com novas possibilidades de uso. Se assim for, a arte literária toma o sentido inverso do uso comum, porque conhece sua própria razão de ser. Esta, certamente, seria a que Blanchot (2011) chama de desrealização. Nesse liame, é como se a literatura reivindicasse o “direito à morte” para poder existir com plenitude. Essa inquietante condição, apesar da sua insensatez, concede-lhe poder e liberdade, que, notadamente, a caracterizam como arte.

### **Literatura infantil e juvenil — do que se trata?**

A compreensão de arte literária anteriormente esboçada ancora nosso olhar teórico crítico para obras de literatura infantil e juvenil. Um arco-íris histórico, ou um salto para trás, leva-nos a vislumbrar as fronteiras primordiais dessa literatura, nas quais gestaram-se as narrativas míticas, os cantares e as narrações permeadas de meta-

morfoses, os contos de magia, os contos populares, as lendas e fábulas, bem como outras inúmeras matrizes de tradição popular.<sup>2</sup>

Um universo complexo que, ao fim e ao cabo, é constituído por histórias geridas no convívio humano, como ensina Agamben (2018). Pelos territórios dessa matéria literária, aninham-se, além de mistérios, por vezes insondáveis, espectros sobreviventes das experiências humanas, a singularidade da performance da voz e dos conselhos do narrador oral, como ensina Walter Benjamin (1984, p. 200) — aquele conselho tecido na substância viva da existência cujo nome é sabedoria.

Ensina-nos Paul Zumthor (1993) que tais narrativas apresentam eficaz nomadismo, estabelecendo entre os textos relações de intervo- calidade e de intertextualidade, promovendo francos diálogos entre linguagens, tempos e culturas. Diz o medievalista: “para além do es- paço-tempo de cada texto, desenvolve-se outro, que o engloba e no bojo do qual ele gravita com outros textos e outros espaços-tempos, movimento perpétuo feito de colisões, de interferências, de transfor- mações, de trocas e de rupturas” (Zumthor, 1993, p. 150). O mito, à gui- sa de exemplo, no paradoxo do estranho, transformou-se em literatu- ra, ganhando manifestações individuais do imaginário e concedendo moradas ao insólito. As refigurações míticas, prenhes de enigmas e de insólitas reverberações, passaram a aceitar novos marcos temporais, em cujo fluxo os temas de nossa ancestralidade podem ser revisitados, e dos quais ressoam vozes e experiências expressivas desta nossa com- plexa e ambígua humanidade. Tramando os tempos (passado-presen- te e devir), inusitados entrelaçamentos vão ocorrer em composições, nas quais uma narrativa enlaça-se dentro de outra narrativa — mito e conto se entramam — na composição do jogo literário.

---

2 No Brasil, estariam as narrativas criadas pela cultura indígena, que penetraram, transfor- madas pela “iniciação imaginária” (ou transformação histórica do mito, enquanto “história verdadeira” e sagrada, em conto maravilhoso, anônimo e afinado com o universo ficcional, segundo Eliade (1972), em *Mito e Realidade*, da memória e da performance da voz de tantos narradores anônimos, em muitas das histórias recolhidas por Câmara Cascudo) (Oliveira, 2006).

A magia, tão cara à literatura infantil e juvenil, notadamente, sofreu e propôs metamorfoses ao longo de seu percurso, por entre notáveis relatos, tornou-se matéria densa e ao mesmo tempo lúdica, pouco tem a ver com a real intervenção do sobrenatural. Toda e qualquer manifestação que se abriga na constelação do insólito como o mágico, o maravilhoso, o fantástico, o *nonsense*, o *fantasy* etc., são construções ficcionais e eficazes projeções de efeitos estéticos.

Nossa contemporaneidade, como é sabido, tornou-se pródiga na produção de obras cujos matizes compositivos enlaçam diferentes modos, gêneros, linguagens e suportes diversos, engendram diálogos entre as artes, primam pela qualidade de estratégias ficcionais ou metaficcionais de que lançam mão, explorando inventivamente o potencial do *design* e o formato dos códex. A mediação tecnológica, na construção das narrativas, não escamoteia a dignidade ficcional da arte literária, seja na temática, seja na estrutura da narrativa.

O fato é que a literatura infantil e juvenil vem experimentando transformações de várias ordens abrangendo questões relacionadas às atuais (re)configurações sociais e/ou culturais que emergem no cenário denso e heterogêneo da sociedade contemporânea, bem como em razão dos novos formatos dos suportes que as engendram.

Ao fim e ao cabo, como aprendemos com Agamben (2018), esse **começo de conversa** da humanidade, ao redor do fogo, projeta seus mistérios, para além da História, pela via da literatura, e muito especialmente pela literatura para crianças e jovens. Matéria em cuja densidade inscrevem-se crenças, paixões, gritos, ritos, desejos, gestos, silêncios eloquentes de vozes ceifadas, jogos e festas, enfim, fazendo ressoar expressões da trajetória e do destino deste ser de linguagem, que até aqui permanece, ainda, sonhando ser humano.

### **A Literatura Infantil e Juvenil — um território polêmico**

Anteriormente percorremos, mesmo de forma breve, uma trajetória teórico-crítica que sinaliza nossa compreensão acerca da função

e da natureza da literatura para crianças e jovens, concebida como arte. Entretanto, importa frisar, abordar a literatura infantil e juvenil, nosso campo de interesse, em que pese a densidade histórica que trama esse universo e a complexidade de seus matizes compositivos, que vem ganhando notoriedade em nossa contemporaneidade, tem-se mostrado ainda uma vereda tensa e um campo problemático, não apenas pela dualidade de visões com que a miram: arte pedagógica ou arte literária, ou em razão da especificidade do destinatário, mas sobretudo em razão de alguns aspectos que têm reivindicado cuidadosa atenção.

Um deles está relacionado à função utilitário-pedagógica, uma grande dominante da produção literária destinada à infância, desde as primeiras produções destinadas a esse público, na cultura ocidental. Isto atende à uma exigência da própria estrutura da cultura em relação a seu tradicional conceito do ser infantil e ou juvenil. Aliam-se a tal orientação as restrições ou exigência para com as abordagens; atitude coercitiva, que atende à noção de que as obras literárias seriam um espelho do real, ou, referenciando-o, em absoluto, fornecessem modelos de ações imediatas. Esta forma de olhar resulta de uma noção que restringe a matéria artística a algo capaz de propiciar, de forma automática, a modelagem do pensamento e ações dos jovens leitores, como se esses fossem passivos, e a obra literária lhes concedesse uma leitura monolítica, referencial e de orientação imediata de conduta. Outro problema, não raro de se enfrentar, concerne à pretensão da sociedade em lançar à fogueira temas densos, que envolvem questões sociais ou outras que se fazem presentes na experiência humana — tais como: morte, pedofilia, estupro, abandono, miséria, violência contra a mulher, incesto, guerras, entre outros —, buscando reduzi-los a cinzas, apagá-los, ou transformá-los em tabus. Trata-se de temas hoje denominados “temas fraturantes”. Para efeito de tanto rigor, elegem-se “guardiões de bons costumes”<sup>3</sup> objetivando zelar pela infância

---

3 Esses raramente são conhecedores de literatura, e por certo, alinham-se à uma perspectiva de deseducação literária.

e juventude, a fim de que elas não sejam expostas a temas sensíveis, por vezes cruéis. Enfim, nesses casos de restrita visão, tem-se alinhada uma forma de censura, que parece há muito não poupar as sociedades. Perde-se de vista o fato de que a função da literatura não é doutrinar, e que, em razão da sua densidade, torna-se capaz de suscitar questionamentos bastante importantes, que podem conduzir a buscas de saídas prováveis.

O livro infantil e juvenil insere-se, inegavelmente, no contexto de nossas vidas e, portanto, das adversidades que experimentam as sociedades, além de acolher questões inquietantes para o homem. Nesse liame, importa frisar, são produções, cuja composição comporta eventos surpreendentes, diálogos em cruzamento de vozes, dotada de polissemia e singular ludicidade; em suma, um complexo semiótico que faz dele abrigo do jogo e travessia das artes. Assim, propicia ao leitor uma via para o devaneio, para a fantasia, para o brincar imaginário. Esse ato lúdico de ler signos, que nada escondem, é fundamental, “mesmo diante dos reversos da vida”, pois importa experimentar “uma expansão de alegria, até sobre as zonas mais sombrias e tristes”, ensina Walter Benjamin (1984, p. 65). O texto, como um ser de formas traduzidas em matéria estranha e até sedutora, promove uma interação que implica em um encontro das coisas com a percepção do leitor.

E, para que serve a ficção? pergunta Maria Teresa Andruetto (2012). Qual seria sua utilidade? Teria alguma funcionalidade na formação de crianças e jovens?

Continua a escritora:

Todos nós, homens e mulheres, vamos ao dicionário para saber sobre as palavras, aos livros de ciência, aos jornais e às revistas para ler as notícias da atualidade e aos cartazes para saber sobre os filmes que estão passando. Mas para onde vamos quando queremos saber sobre nós mesmos? Nós, os leitores, vamos à fic-

ção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano (Andruetto, 2012, p. 53).

Em consonância com a postura dessa autora, os projetos mais arrojados de literatura infantil e juvenil investem em temas densos, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade estética (Palo; Oliveira, 2006, p. 12). A criança e o jovem possuem necessária competência para operar com esse complexo sógnico, por meio de uma leitura que se faça múltipla e diversificada. Uma “Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como a vida” (Palo; Oliveira, 2006, p. 12).

Em *Teoria literária: uma introdução*, Jonathan Culler (1999), ao refletir acerca da natureza e da função da literatura, interroga-se sobre o que estaria “envolvido em tratar as coisas como literatura em nossa cultura”. Tal questionamento levou-nos a pensar como aspectos essenciais da arte literária são totalmente desprezados pelos “críticos” de plantão, em nossa sociedade, bem como algumas providências, por estes adotadas, carecem de cabimento. Nessa linha de raciocínio, veio a lume o caso de uma obra de literatura infantil e juvenil à qual foi reservada, no cenário dessa literatura, uma paragem: a de erva daninha.

### **Seria a literatura infantil e juvenil uma erva daninha — ou uma “zona de risco”?**

Tomemos, aqui, o debate que, em 2017, levou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) a retirar do “ambiente da sala de aula” 93 mil exemplares do livro *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant (2003), por considerar a obra “não adequada para

as crianças de sete a oito anos do ensino fundamental, pela abordagem do tema incesto”.

José Mauro Brant é carioca. Ator, cantor, contador de histórias, lendas, folclores, cantigas e canções brasileiras. Indicado duas vezes para o prêmio Coca-Cola 1998, ganhador do Troféu Mambembe do Ministério da Cultura de 1997, e do Prêmio Tim de Música de 2003, com o CD infantil *Contos, cantos e acalantos*.

*Enquanto o sono não vem*, publicado em 2003 pela Rocco, é composto por oito textos de gêneros diversos, entre os quais estão contos populares, cantigas de ninar, poemas de matriz épica, extratos de romance medieval. Tais modalidades já assinalam a filiação de manifestações de gestos vocais, de narrares e cantares ancestrais, aqueles dos circuitos de comunicação oral, da constituição de um imaginário de outros tempos e culturas.

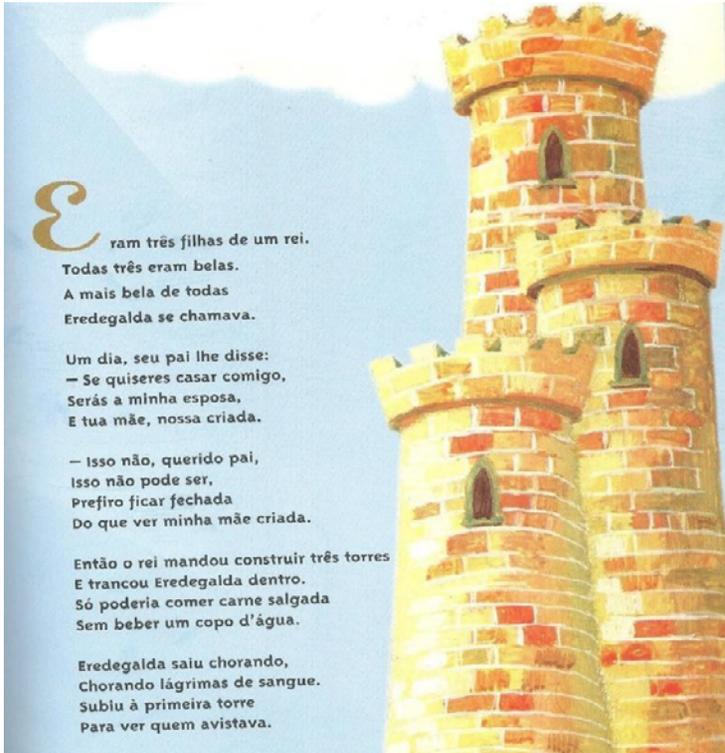
Aproximando-nos da matriz da literatura brasileira, sabemos que foi uma recolha de material folclórico dos estados como Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e que refletem influências de matiz africana e portuguesa.

A obra, para além desses parentescos e dos veios de intertextualidade e intervocalidade, em razão da interessante movência, em que se lança um texto gravitando “com outros textos e outros espaços-tempos”, num “movimento perpétuo feito de colisões, de interferências, de transformações, de trocas e de rupturas” (Zumthor, 1993, p. 150), apresenta uma técnica refinada, valendo ressaltar o estilo da escrita do autor, bem como os paratextos que acompanham as oito narrativas (partituras, transcrições para instrumentos musicais, entre outros norteadores de leitura).

Tratamos aqui do conto “A triste história de Eredegalda”, que aborda o desejo de um rei em casar-se com a mais bonita de suas três filhas, oferecendo como “dote” transformar a mãe em “nossa criada” (Brant,

2003, p. 27). A narrativa de Brant prima pelo trabalho com a linguagem, sobretudo na exploração de técnicas que (re)encenam o gesto vocal, cabendo ressaltar o uso de rimas, de quadras, redondilhas, assonâncias, aliterações, além da qualidade do projeto gráfico.

**Figura 1** – “A triste história de Eredegalda”



Fonte: Brant (2003, p. 27).

“A triste história de Eredelgada” é uma narrativa cantada em verso, à semelhança de romances medievais, trazendo a história de uma princesa assediada pelo pai; o enredo desenvolve-se por um projeto de recusas e fugas do assédio paterno, com um desfecho trágico: a morte da protagonista. O efeito estético projetado é intensificado pelo uso de elementos cristãos: anjos e Jesus guardam a menina —

o narrador concede o acalanto: “lá vem vindo um anjo/ Um anjo de lá do céu/ Não é anjo é uma virgem/ Porque traz grinalda e véu” (Brant, 2003, p. 29).<sup>4</sup>

Não é difícil, mesmo aos mais desatentos, perceber a remitência a tantas histórias cruas e cruéis de jovens de outros nomes, que são assediadas por pais, tios, irmãos; mas não é difícil também vislumbrar a teia dessa história, na qual há fios de outras narrativas tristes de vida, registradas em lendas sobre a vida de santos, relatos, sobretudo guardados pela fé cristã.

Situação análoga à deste conto, no âmbito da ficcionalidade, encontramos em “Pele de Asno” — o rei, ao perder a rainha, que tanto amava, demonstra querer se casar com a filha. Esta história compõe a coletânea de Charles Perrault (1628-1703) *Contos da Mamãe Gansa* (2015) — um dos mais reverenciados cânones da Literatura Infantil; a diferença está no final feliz, próprio do gênero que se inaugura nesse século XVII — o do conto de fadas. O conto de Perrault, por sua vez, traz o protagonismo de um burro mágico, cuja pele dá à princesa proteção, disfarce e oportunidade de fuga.

Difícil aos estudiosos do gênero não perceberem o fio de que deriva: *O Asno de Ouro* — na novela de Lúcio Apuleio (século II d.C.). Neste, o tema geratriz é a magia e a metamorfose:<sup>5</sup> Lúcio se metamorfoseia em Asno. Notavelmente, o trabalho artístico literário desta obra, repleta de magia, metamorfoses, erotismo, aspectos escatológicos, fler-

---

4 Nas palavras de Brant (2003, p. 49), “A triste história de Eredegalda” é “um romance em forma de poesia popular cantada que, em versos, sempre conta uma história. Num tempo em que a escrita era para muito poucos, a música escrevia na memória dos trovadores e menestrelis os feitos heroicos e as histórias trágicas de reinos imaginários. Muitas vezes tiveram origem em fatos reais, e os cantadores, que eram repórteres da época, levavam as histórias para as praças e salões da Europa Medieval. Os romances foram trazidos pelos portugueses e espanhóis e até hoje sobrevivem na memória das velhas romanceliras nordestinas. A história da princesa assediada pelo próprio pai aparece em vários lugares do Brasil com nomes diferentes: ‘Silvaninha’, ‘Valdomira’, ‘Faustina’. A versão aqui incluída foi inspirada em uma recolhida em Barbacena, Minas Gerais, e foi acrescida dos versos de um acalanto denominado ‘Lá vem vindo um anjo’”.

5 O autor foi processado, pois entendiam ser ele prático de magia.

tam com a violência, com acasos e curiosidades. Uma obra, que parece ser feita de fragmentos, revela-se singularmente uma unidade compósita e complexa, em que a própria narrativa de Lúcio se metamorfoseia em *Asno de Ouro*. Não se pode desconsiderar o fato de que, embora mal compreendido, Apuleio, no século II d.C, mostrava-se um escritor capaz de manipular magistral e artisticamente a linguagem.

Vale considerar aqui outro fio de intertextualidade possível de ser examinado. Na tradição ocidental, um dos mais antigos registros da narrativa mítica encontra-se em *Eros e Psiquê* ou *Cupido e Psiquê*, tal como foi inserida por Apuleio, (século II d.C.), em *O Asno de Ouro* ou *Os onze livros de metamorfose*. Nesse romance, *Eros e Psiquê*, introduz-se o motivo dos noivos bestiais, tema bastante recorrente em muitas histórias, inclusive em contos chineses, indianos, no *Pachatrantra*, nas coleções de Basile, nas traduções de *As mil e uma noites*. Eros figura o amor personificado, o desejo incoercível dos sentidos; Psiquê simboliza a alma personificada, derivada do grego *psýkhein*, equivalente a soprar, respirar, tratando-se, portanto, de um princípio vital (Cunha; Baseio, 2021).

Entre as histórias de mulheres, de provações e sobrevivência, há a reminiscência do mito de Eros e Psiquê, presente em um dos livros de Lúcio, mas que reverbera na grande maioria dos contos de fadas e ou maravilhosos.

Isto posto, parece assombroso, em pleno século XXI, com a consciência de linguagem de que dispomos, com os avanços dos estudos das ciências das linguagens e das pesquisas avançadas das ciências cognitivas sobre a enorme complexidade da mente humana, certas obras serem banidas do espaço escolar ou público, como bem atesta a matéria a seguir:

**Figura 2** – Matéria da VEJA sobre a decisão do MEC

PÁGINA ABERTA

## EREDEGALDA NA FOGUEIRA

Por que é um erro e uma estupidez a decisão do MEC de recolher das escolas exemplares de um livro infantil que vereadores de Blumenau consideraram uma "apologia do incesto"

MAICON TENFEN\*

— ISSO AQUI NÃO É LITERATURA — vociferou o vereador. — É um lixo!

E exibiu para a assembleia o objeto da sua repulsa, um livrinho de capa azul com o desenho de um menino tocando flauta.

— Já liguei para a secretária de Educação — prosseguiu o político. — Ela mandou recolher todos os exemplares das escolas públicas municipais.

Na hora dos apertes, os demais vereadores fizeram fila até o microfone e parabenizaram a indignação do orador.

— Vamos assinar uma moção de repúdio — disse um deles.

— Temos de passar um pente-fino nas escolas — disse outro, até que um terceiro, mais delirante, reivindicou o retorno de disciplinas como a extinta educação moral e cívica.

— Concordo 100 por cento com Vossa Excelência — apoiou o orador. — Eu sou do tempo em que toda semana se cantava o hino na escola.

\*\*\*

A cena ocorreu há alguns dias na Câmara de Vereadores de Blumenau, município catarinense situado a 150 quilômetros de Florianópolis. Na verdade, os heróicos representantes do povo estavam apenas chutando um cachorro morto. O MEC acabara de determinar que 93 000 exemplares do livro em questão, *Enquanto o Sono Não Vem*, de José Mauro Brant, fossem recolhidos das escolas públicas do país. A alegação é que a obra seria imprópria para estudantes em processo de alfabetização.

Um dos recontos do livro, inspirado em tradições populares, narra a história de um rei que pretende se casar com Eredegalda, a mais bela de suas filhas.

O convite é feito assim:

— Se quiseres casar comigo, serás minha esposa, e tua mãe, nossa criada.

Não deixa de ser curioso que o discurso do nosso vereador — e de muitos que condenaram o livro — tenha omitido a resposta da menina:

— Isso não, querido pai, isso não pode ser. Prefiro ficar fechada do que ver minha mãe criada.

Na sequência, por resistir à bestialidade do pai, a menina é trancada numa torre, onde morre de sede.

Se entendermos um conceito simples como "histórias são ferramentas para a vida", será fácil perceber que o conto de Eredegalda não é uma apologia do incesto, mas o seu oposto. O universo simbólico dos contos de fadas serve para isso mesmo: criar condições psicológicas para que as crianças se defendam do autoritarismo e da barbárie. Se não fosse assim, o MEC também deveria recolher os livros com a história de Chapeuzinho Vermelho. O clássico surgiu para que temas como estupro e assédio sexual fossem discutidos com crianças de 6, 7 e 8 anos, justamente a faixa etária indicada para a leitura de *Enquanto o Sono Não Vem*.

### Toda censura se instaura a partir de uma boa causa. Agora, trata-se de "proteger nossas criancinhas"

\*\*\*

A decisão do MEC quanto ao livro da Eredegalda se ampara no parecer técnico da Secretaria de Educação Básica (SEB), que considera as crianças limitadas, sem "autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas". Mais grave é que o parecer fecha os olhos para a violência sexual — um problema que existe, inclusive, no seio de muitas famílias brasileiras — e assim impede que as crianças criem defesas individuais contra as situações do gênero. Se o objetivo da censura foi proteger nossas crianças, como dito por tantos demagogos, lamento informar que o tiro saiu pela culatra.

Apesar disso, o ministro da Educação, Mendonça Filho, reafirmou o propósito de "reavaliar" todo o material de leitura disponível nas escolas. Menos, ministro, por favor. Não sei exatamente por que alguém com seu currículo foi nomeado para uma pasta tão importante, mas tenho certeza de que não foi para incentivar devassas em bibliotecas públicas.

08 21 DE JUNHO, 2017

Fonte: VEJA, ano 50, n. 25, 21 jun. 2017. (Arquivo das autoras)

Atentar para a referida defesa da censura, atualmente, é essencial, posto que, além das considerações teórico-críticas apresentadas acerca da natureza e função da literatura para crianças e jovens, constata-se como alguns dos contos populares integrantes da coletânea de Brant (2003) já haviam sido registrados em obras anteriores, indicadas para crianças, como, por exemplo, em *Contribuição do folk-lore*

*brasileiro para a biblioteca infantil*, da escritora e intelectual mineira da *Belle Époque* Alexina de Magalhães Pinto (1907).

Alexina de Magalhães Pinto (nascida em 04 de julho de 1869, em São João Del Rei, Minas Gerais, e falecida em 17 de fevereiro de 1921, vítima de um atropelamento de trem, no distrito de Correias, em Petrópolis, RJ, enquanto fazia mais uma viagem de recolha de tradições folclóricas para a composição de seus livros) publicou várias coletâneas de narrativas, provérbios populares e cantigas coletadas em Minas Gerais e adjacências para serem utilizadas, naquela época, na educação de crianças e adolescentes, entre os quais se encontra o livro *Contribuição do folk-loro brasileiro para a biblioteca infantil*.<sup>6</sup> A coletânea reúne vinte e uma narrativas,<sup>7</sup> as quais, em “Nota preliminar”, a autora designa de “museus vivos das tradições humanas” (Pinto, 1907, p. 3), creditando aos contos — sejam eles “populares, de fadas, fabulosos ou bíblicos” um “papel eminentemente educador” (Pinto, 1907, p. 4), por sua potência de levar as pessoas à visão clara e à compreensão das mais diversas situações que vivenciam.

---

6 Registrem-se os nossos francos agradecimentos à Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro pela cessão desse livro (em agosto de 2015), em formato microfilme, sem o qual nos teria sido impossível o acesso aos textos, visto estar a obra, de única edição, esgotada. Agradecimentos especiais aos servidores Tarso Oliveira Tavares Vicente e Jorge Paixão, designados a nos auxiliarem na pesquisa dos documentos da autora, pelo atendimento particularmente especial a nós destinado. Julgamos importante ressaltar que, em visita à Biblioteca Nacional em agosto de 2017, como forma de exceção, foi-nos concedida a oportunidade de manusear a obra — não mais disponível para consulta por seu avançado estado de deterioração (na obra do Acervo faltam as páginas 134 e 135). Nesse folhear — assinalado por uma arrebatada reverência, diga-se de passagem — identificamos um fato singularmente curioso: os contos foram impressos em cores diferentes, azul, marrom, preto, verde claro, vermelho, cinza. As cores se alternam ao longo da obra. (A análise desses aspectos e de seus efeitos — de que não nos ocupamos aqui neste trabalho — pode revelar-nos instigantes desdobramentos dos sentidos e significação dessas narrativas.) Em consulta ao arquivo da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Portugal, em outubro de 2023 (no âmbito da pesquisa “História Cultural de Mulheres Escritoras: Vida e Obra de Alexina de Magalhães Pinto [1869-1921]”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG-APQ-03130-22), foi possível manusear um exemplar do referido livro, em perfeito estado de conservação, com todas as páginas.

7 Em nota no índice final do livro (Pinto, 1907, p. 212), a autora informa de quais estados provieram as narrativas (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Maranhão, Rio Grande do Sul e Bahia); informa, ainda, que alguns dos contos são adaptações de trabalhos de Silvio Romero, Teófilo Braga e Almeida Garrett.

De “Personalidade dinâmica, de mentalidade avançada para a sua época” — conforme Nelly Novaes Coelho (2006, p. 25) — a autora foi, no Brasil, uma das educadoras pioneiras “a se bater contra os métodos retrógrados do ensino em fins do século XIX”, de forma a romper com o tradicionalismo das escolas, e a se envolver na tarefa de produção de uma literatura para as crianças e jovens brasileiros. Desenvolveu um projeto de colidir e organizar cantigas populares e organizá-las em uma coletânea que pudesse ser adotada por escolas brasileiras como método de ensino-aprendizagem (Santos; Cunha, 2017, p. 6-7).

Entre os contos da coletânea, encontra-se “D. Sylvana” — do qual transcrevemos a seguir um fragmento:

Um pai tinha seis filhos, — três filhas e três filhos. A mais bonita das três filhas era a do meio. E o nome dela era Sylvana. Um dia o pai veio e pediu a D. Sylvana em casamento. Ela disse que não. Mas o pai queria muito e tornou a pedir. Então ela disse assim: “Só se papai me der um vestido cor do céu com todas as estrelas.” O pai, como tinha muita vontade de casar com a filha, procurou, procurou o vestido; afinal achou e trouxe. A filha ficou muito desapontada; não esperava de todo que o pai pudesse encontrar um vestido como aquele. Mas disse: “Agora, papai, eu quero lhe pedir mais uma coisa.” O pai disse: “Pois peça.” E ela: “É que papai me traga um vestido cor do mar com todos os peixinhos.”

O pai saiu: andou, andou, andou; procurou, procurou, procurou; afinal trouxe o vestido e disse: “Aqui está o vestido. Agora vamos para a igreja casar.” A filha ficou muito triste, mas vestiu-se e foi. Quando chegaram à igreja o pai disse: “Dá-me tua mão direita.” Ela disse: “Não dou.” O pai ficou muito zangado. Agarrou a filha, levou lá para o alto de uma torre que ele tinha mandado fazer no alto de uma montanha e deixou-a lá, sem nem uma gota d’água para beber (Pinto, 1907, p. 68-69).

Decorrido um tempo, Nossa Senhora aparece na montanha e encontra a jovem quase morta de sede. Leva-a a um córrego e dá-lhe “uma gota d’água”. Ela pede mais água à Santa, que lhe nega, passando a ensinar-lhe uma cantiga e a orientá-la a voltar para casa e a pedir água aos irmãos e aos pais — que ela encontraria um em cada uma das sete janelas da casa. D. Sylvana acata, obedientemente, as orientações da Santa e, começando pelo irmão mais velho, chegando à irmã mais nova, depois à mãe, suplica-lhes por uma gota d’água — os quais lhe respondem que o pai havia jurado degolar quem lhe desse água. Ela, então, recorre ao pai, na esperança de obter dele alguma compaixão — mas ele também lhe nega água, lembrando-lhe, perversamente, o motivo da negativa. Sem alternativas, a jovem lhe responde que, então, lhe daria a mão direita e a esquerda também — mas que precisava de água. Prontamente, o pai pede aos criados que corram e tragam água para D. Sylvana. Porém, quando os criados retornam, o pai cai morto do lado de dentro da janela e a filha cai morta do lado de fora. No mesmo instante, aparecem sete anjos, colocam D. Sylvana em uma cadeira coberta com um lençol muito branco e a levam para o céu; aparecem sete diabinhos com espetos e arrastam o pai para o inferno. “D. Sylvana”, de Alexina de Magalhães, é o registro de uma história que a autora ouvira em 1906, na fazenda Constância, em Minas Gerais, de uma criada mineira “quase branca”, que a aprendera de uma preta cearense — conforme a própria autora relata na nota explicativa “E”, página 206 do seu livro — mas se tratava de uma história que já circulava também no Maranhão (além de Minas e Ceará, como também informa no índice, na página 212 do livro).

Necessário assinalar que, também na mesma nota explicativa “E”, a autora, estudiosa da língua e de suas variações, argumenta sobre a mistura das pessoas gramaticais na narrativa — o que menciona ter decidido respeitar, por não considerar absurdo. Por outro lado, continua:

Absurdo, à luz da moral codificada, seria o próprio enredo da xácara ou romance; entretanto, esse mesmo tema — casamento de pai com filha — aparece: a) Na história “Pele de Burro”, muito contada no interior do Brasil e em meios em que a língua francesa é ignorada; b) Na francesa (?) “Peau d’Asne” (Contos de Perrault); c) Na inglesa (?) Princess in Disguise (The Reign of King Cole, p. 54, etc, etc); d) Vide no “Romanceiro Geral”, de Th. Braga, a nota 12<sup>a</sup>, muito interessante sobre esse romance; em Garret, Rom., t. II, p. 103 1 120 — a sua origem, etc” (Pinto, 1907, p. 206-207).

Como se nota, esse conto da tradição circulava largamente em diferentes lugares e contextos do Ocidente e, ainda que o seu tema se mostrasse absurdo “à moral codificada”, como dito pela própria Alexina de Magalhães, provavelmente, em vez de abjurá-lo, ela o inseriu em sua coletânea exatamente pelo fato de considerar os contos como imprescindíveis à educação sentimental e à formação humana das crianças — talvez exatamente pelos temas de que trata — aspecto corroborado pela referência que a autora faz a diversos e seculares hipotextos da narrativa.

Aliás, esse é também um dos argumentos utilizados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE-UFMG)<sup>8</sup> para defender o direito de crianças a essa narrativa e a outras do gênero. Segundo o Ceale (2017):

O registro é a passagem do texto oral para o escrito observando critério de fidelidade, feito por estudiosos da cultura popular anteriormente conhecidos como folcloristas. O texto de Brant, “A triste história de Eredegalda”, traz cantigas e outras narrativas

---

8 Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2017. O Ceale havia, à época, coordenado o processo de avaliação de obras inscritas ao Edital do Ministério da Educação no qual o referido livro foi aprovado.

em seu jogo literário, mas, por remeter a contos populares que circulam por regiões do Brasil, trata-se de reconto.

Para o Ceale, o reconto sofre intervenção de um autor, mantendo características da tradição oral. E, “o conto popular é uma recriação a partir de um registro, normalmente com maior preocupação estética que o reconto” (Ceale, 2017).

As aproximações entre as narrativas, se consideradas principalmente as explicações da professora mineira, que observava, ao reunir as narrativas populares em seu livro para crianças no alvorecer do século XX, “sobrelevar a todos os outros deveres o do nosso amor pela cultura da piedade e da moralidade” (Pinto, 1907, p. 4), estão em consonância com o que nos dizem Zumthor (1993, 2005) e Aganbem (2018), como apontado no início deste trabalho, que somos seres de linguagem e narrativas.

### **Vozes, mãos e imagens ou as palavras e as coisas**

Alexina de Magalhães Pinto (1907, p. 5) apresenta-nos, na “Nota” inicial do seu livro *Contribuição do folk-loro brasileiro para a biblioteca infantil* o que designa como “um triste fato de observação pessoal” em seu trabalho de recolha:

[...] nos meus iletrados narradores populares do interior do Brasil, tenho encontrado desenvolvimento intelectual e compreensão moral superiores aos dos possuidores de cursos escolares dos nossos centros mais civilizados... Mas desdenhe-se ou não desse meio de cultura e encare-se somente a felicidade da infância, as suas necessidades espirituais, não será menos verdade que estas e outras histórias populares — por mais em harmonia com o mundo infantil externo e interno —, prepararão insensivelmente os jovens cérebros para a compreensão dos catecismos e das Histórias

Sagradas — mesmo essas sem o encanto da música e dos versos.<sup>9</sup>

As afirmações da autora deixam entrever que ela considera a sabedoria popular como superior aos preceitos dos centros “mais civilizados” — o que seria, ao que parece, o principal fundamento para que essas histórias fossem lidas e contadas aos pequenos. A afirmação a seguir, de Mauro Brant (2017), em resposta ao parecer técnico sobre a recolha de exemplares, da mesma forma revela estar em acordo com a assertiva da autora dita há mais de um século:

Eu não inventei essa história. É um livro de histórias contadas no Brasil e como todo conteúdo de cultura popular toca em assuntos delicados. As pessoas têm pouca informação sobre o que é o conto de fadas.<sup>10</sup> De Chapeuzinho Vermelho a outros contos não são temas banais. É sempre uma mensagem de opressão, do bem contra o mal. [...] Esse livro tem 20 anos. O conto sempre gerou discussões interessantes, mas hoje em dia as pessoas são muito polarizadas. Em um momento tão difícil com tanta coisa grave para discutir, demonizar um conto é curioso, é uma consequência de nossa crise moral. [...]

Esse debate é rico se a gente se ativer ao que pode melhorar. Não sabemos a quais professores os contos estão chegando. Se esses profissionais não tiverem preparo

---

9 Optamos por atualizar a ortografia dos fragmentos citados no livro, cuja única edição é de 1907.

10 Importa refletir sobre o fato de os contos de fadas estarem inseridos no inventário de textos tidos essenciais não só para a cultura do Ocidente, bem como para a do Oriente, junto a outras histórias que se perpetuam no decorrer dos séculos, a despeito das transformações que ocorrem nos contextos histórico-sociais. Há quem associe o surgimento desse gênero narrativo popular à Idade Média, enquanto outros argumentam que sua origem remonta a períodos mais antigos. É desafiadora a tentativa de estabelecer origens, devido à natureza porosa das narrativas populares como gênero: muitos dos motivos do conto de fadas já podem ser encontrados em obras da Babilônia, nos escritos de Homero e até mesmo no Velho Testamento. Por conseguinte, a sobreposição entre contos de fadas, mitos e lendas dificulta a demarcação temporal precisa, uma vez que exige identificar o momento em que a narrativa popular se desvinculou de textos míticos ou religiosos (Poser, *apud* Volobuef, 1999, p. 52-53).

para mediar, precisaremos tornar tudo uma questão dogmática no sentido de permitir ou proibir. Vamos ter que censurar os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Monteiro Lobato.

Quais razões se colocariam para que tal discrepância, em termos de controle social, se fizesse notar entre essas duas gerações? Qual razão estaria hoje alicerçando tão acirrada censura a obras, nesta nossa época, século XXI, era de uma cultura pós-digital, em que a literatura concorre com mídias cada vez mais invisíveis e mais potentes para as táticas do poder? O que explicaria tal retorno a tão estreito conservadorismo, mais medieval que a própria cantiga poderia aludir? E a que se deveria tal projeto de deseducação literária? O que significa jogar esse jogo desagradável da sociedade?

Para José Nicolau Gregorin Filho (2024), um bom exercício para aqueles que se colocam o direito de impedir o acesso à leitura literária seria perceber que as obras dialogam entre si e com seus leitores, discutem questões humanas por meio da arte em teias de significados complexos, teias essas, nas quais a humanidade molda seus valores, seus saberes e suas identidades. Continua: “[...] impedir o acesso a uma obra de arte por supor que seu conteúdo é maléfico é impedir esse direito à arte e à cultura, é reduzir o tamanho do mundo apenas àquilo que se quer e pode ver” (Gregorin Filho, 2024, p. 214).

Ao fim e ao cabo, vale lembrar que, em nossa época, a multiplicidade de material disponível às crianças e aos jovens (alguns mais propícios ao letramento literário) é indiscutível, dos contadores de histórias aos livros impressos, livros-ilustrados, livros-objetos, livros digitalizados a livros digitais, entre filmes, animações, *games*, HQs etc. Esta já constituiria uma razão para que não se procedesse a um corte cirúrgico e mutilador no âmbito de livros de arte literária, mas se pensasse em procedimentos de formação que visassem a modos de prescrutar

esse universo tão complexo e multifacetado. Isto seria ter um olhar mais cuidadoso com a pedagogia da leitura.

Retomando o percurso que realizamos neste capítulo, trouxemos uma reflexão sobre a formação desse território tão singular, que é o da literatura para crianças e jovens. Material que carrega vozes ancestrais dos mitos, dos contos de fadas e maravilhosos, dessa polifonia que engendra a voz de cada novo narrador, dos espectros desta humanidade, de seus segredos, dos rastros dos mistérios que a literatura faz por guardar (Agamben, 2018), os quais se incrustam nas histórias — ao longo dos tempos — vivificadas em novas formas pela sua movência como ensina Zumthor (1993, 2005).

A literatura, exatamente pela sua constituição de linguagem, sua dimensão simbólica e estética, pela sua capacidade de se assumir como ficção, pela sua liberdade e insensatez (Blanchot, 2011), tem poder e fratura o discurso instituído (Agamben, 2018), como produção poética, possui uma “potência que não precede a obra, mas a acompanha, fazendo-a viver e abrindo-a em possibilidades”, tal como: “A vida, que contempla sua própria potência de agir e de não agir”, ao tornar-se inoperante em todas as suas operações, “vive somente sua vivibilidade” (Agamben, 2018, p. 79). Do que é possível depreender, como já indicamos anteriormente pela voz de Agamben (2018), a arte literária liberta o homem de tarefas determinadas, tornando inoperantes inclusive as operações políticas e econômicas, concedendo ao humano uma linguagem com novas possibilidades de uso. Seria esse o temor? Seria, por isso, que importa cortar, proibir?

Talvez, ou melhor, “por isso é importante toda vez arrancar dos dispositivos — de todo dispositivo — a possibilidade de uso que os mesmos capturam. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (Agamben, 2007, p.79).

## Considerações finais: as “que por enquanto...”<sup>11</sup>

Embora a literatura hoje concorra com outras mídias, e com elas estabeleça potentes diálogos, permanece guardiã de mistérios e de um saber insubstituível sobre a natureza e a dimensão dessa complexa e ambígua humana condição — portanto se faz um saber de singularidades (Compagnon, 2009, p 45-46). Insistir que ela se faça em consonância com aspectos relacionados com uma falsa moral e falsa ética é esquecer que “a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio — alguns dirão até o único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo. Ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que os seus valores se distanciam dos nossos” (Compagnon, 2009, p. 47).

Por isso as narrativas perdurarão...

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. (Obras Escolhidas, v. 1).

BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

---

11 Expressão alusiva ao conto *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*, de João Guimarães Rosa (2014, p. 5): “Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto”.

BRANT, José Mauro. *Enquanto o sono não vem*. Ilustrações de Ana Maria Moura.) Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BRANT, José Mauro. ‘Demonizar um conto é consequência de nossa crise moral’, diz autor de livro recolhido pelo MEC. [Entrevista cedida a] Paula Ferreira. *O Globo*, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/demonizar-um-conto-consequencia-de-nossa-crise-moral-diz-autor-de-livro-recolhido-pelo-mec-21453077> . Acesso em: 31 mai. 2018.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE/UFMG). Nota técnica de 1 jun. 2017. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999. p. 26-47.

CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Eros e Psiquê: novas texturas e múltiplas possibilidades semióticas. In: SPENGLER, Maria Laura P. et al. (org.). *Literatura infantil e juvenil*. A palavra literária: (r)ex (s)istir no encontro com o outro. Florianópolis: Ed. UFSC, 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Do camburão ao facebook. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil e Juvenil na fogueira*. Belo Horizonte: Aletria, 2024.

MEC recolhe das escolas o livro *Enquanto o sono não vem*. UNDIME, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/08-06-2017-14-07-mec-recolhe-das-escolas-o-livro-enquanto-o-sono-nao-vem>. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, Maria Rosa. Multiplicidade e Fronteiras na literatura infantil. In: OLIVEIRA, Maria Rosa. *Territórios das artes*. São Paulo: EDUC–Editora da Puc-SP, 2006.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. *Literatura Infantil: Voz de criança*. São Paulo: Ed. Ática. 2006.

PERRAULT, Charles. *Contos de mamãe gansa*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

PINTO, Alexina de. *Contribuição do folk-loro brasileiro para a bibliotheca infantil*. Paris: Place du Caire, 1907.

ROSA, João Guimarães. *Fita Verde no Cabelo: nova velha história*. Ilustrações de Roger Mello. 2. ed. Rio de Janeiro: Edigraf Participações, 2014. p. 5.

SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio; CUNHA, Maria Zilda da. “Opera Lyrica Nacional”: das Minas Gerais para o Folk-Lore brasileiro e a bibliotheca infantil. *RECORTE*, Revista Eletrônica da Universidade Vale do Rio Verde, v. 14, n. 2, 2017. ISSN: 1807-8591. Disponível em: [http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/4199/pdf\\_114](http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/4199/pdf_114) Acesso em: 10 nov. 2024.

TENFEN, Maicon. Eredegalda na fogueira. *Veja*, Juiz de Fora, MG: Esdeva Indústria Gráfica Ltda., ano 50, n. 25, p. [indicar páginas], 21 jun. 2017.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz: a “literatura” medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa de Carvalho. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

# **COCARZINHO AMARELO, UM RECONTO INDÍGENA ENTRE INTERTEXTUALIDADES E PRÁTICAS CULTURAIS ANCESTRAIS**

Marisa Martins Gama-Khalil (UNEMAT/CNPq/UFU)

## **Introdução**

O diálogo discursivo e literário entre textos se encontra planteado e encravado em toda narrativa. Não existe palavra fora do dialogismo, já advertia o filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (2016). As palavras, poéticas ou não, remetem umas às outras, perfazendo um jogo em que a interação se constrói contínua e permansivamente.

Neste ensaio, realizarei a análise de uma das histórias mais intertextualizadas ao longo dos tempos, a narrativa de uma menina possuidora de um chapéu que a caracterizava e a nomeava: Chapeuzinho Vermelho. Muitas Chapeuzinhos surgiram em vários lugares do mundo, recontadas em diversas línguas, porém a versão que trago como foco da análise central é bem especial e atual, trata-se de uma versão indígena brasileira, intitulada *Cocarzinho amarelo: uma história indígena*, escrita por Yaguarê Yamã (2022), da nação Maraguá, numa edição bilíngue, em português e nheengatu. Os indígenas da nação Maraguá habitam as margens do Rio Abacaxis no estado do Amazonas, no coração da Amazônia brasileira.

Mostrarei como o autor, num movimento ao mesmo tempo dialógico e antropofágico entrelaça saberes ocidentais aos saberes indígenas, num movimento intercultural, resgatando saberes das experiências e narrativas ancestrais do seu povo.

### **Dialogismo, intertextualidade, produção e recepção**

Conhecida como a teórica que introduziu a noção de intertextualidade nos estudos literários, a linguista e crítica literária búlgaro-francesa Julia Kristeva (1974) explicou muito bem seu caminho metodológico para chegar à referida noção no livro *Introdução à semanálise*. Ela demonstra explicitamente que os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre o dialogismo serviram à formulação de suas teses sobre a intertextualidade.

A principal tese de Kristeva (1974, p. 64), no referido estudo, estabelece que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”. A teórica explica que, em vez de selecionar a noção de intersubjetividade, prefere elencar a de intertextualidade e que toda linguagem literária deve ser entendida como uma linguagem dupla, porque há nela sempre planteado um diálogo, e, para amparar sua argumentação sobre esse referido diálogo, recorre aos estudos de Bakhtin. Conforme a autora, a concepção bakhtiniana de linguagem é dialógica, pois, para esse teórico, o diálogo é o único campo admissível da vida da linguagem. Lendo Bakhtin, ela explica que o “diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito, é uma escritura onde se lê o outro” (Kristeva, 1974, p. 67). Tomando esse mote do filósofo russo, Kristeva argumenta que a intertextualidade é, na mesma linha, uma escritura onde se lê “o outro”.

Entendo o termo escritura pelo significado atribuído por Kristeva e que se estabelece no mesmo sentido tomado pelo teórico francês Roland Barthes. Escritura, para Barthes (1974), figura como uma noção similar à literatura. A escrita é transitiva e fala sobre algo, já a escritura

instaura-se pela intransitividade e implica, por esse motivo, um foco sobre o criar, sobre o próprio ato da escrita. Explica Barthes (1974, p. 125) que a “escritura é uma realidade ambígua: de um lado, nasce incontestavelmente de uma confrontação do escritor com a sociedade; de outro lado, por uma espécie de transferência mágica, ela remete o escritor [...] para as fontes instrumentais de sua criação”.

Em minha compreensão, essa transferência mágica, que reside no gesto da escrita, é a mola propulsora dos processos intertextuais, transferência de vozes, de fios de linguagem, que se enlaçam para formar uma única e singular rede, filigrana discursiva. Resgato com a imagem da filigrana discursiva não só o delicado entrelaçamento de fios finíssimos de ouro e prata da ourivesaria, como também a ideia da marca d’água das artes gráficas, pois ambas servem para explicar imageiticamente a intertextualidade. Na intertextualidade o mesmo se torna outro e o outro se torna mesmo, não há distinções rígidas ou binárias dos fios. Podemos compreendê-los como dois fios diferentes, mas na medida em que eles se juntam, dialógica e intertextualmente, tornam-se indivisíveis e formam um só tom.

No movimento constitutivo intertextual, ocorrem sempre três processos: repetição, transformação e diferença. Desde a paráfrase à paródia, um ou mais hipotextos serão sempre retomados, repetidos, e posteriormente transformados para constituírem, pela diferença, um novo texto, um intertexto, escritura oriunda de um processo intertextual, de acordo com Kristeva (1974), e que, na terminologia de Gérard Genette (2010), assume a denominação hipertexto. Segundo ele, o texto anterior, que dá origem ao intertexto ou ao hipertexto, seria o hipotexto. Desses três processos (repetição, transformação e diferença) nascem todos os procedimentos intertextuais. Aliás, para Kristeva (1974), como explicitarei, todo e qualquer texto literário será crivado pelas citações de outros textos, porque, seguindo a lógica do dialogismo bakhtiniano, não há discurso que não seja constituído pelo dialogismo, porque toda palavra é dialógica:

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, 2016, p. 57).

Se assim ocorre na linguagem prosaica, experimentada no cotidiano, na literatura, espaço da escritura, essa linguagem dialógica arquiteta-se por gestos que intentam novos sentidos, deflagrados por meio do encontro de vozes, “transferências mágicas” que fazem do já dito algo novo no “mosaico de citações”. Michel Foucault (1999, p. 26), ao tratar do comentário, afirma poeticamente que “[o] novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

A produção da intertextualidade, complexa por excelência, não é um ato que seja sempre resultado de plena e deliberada consciência. Obviamente, o autor traz conscientemente para o seu texto hipotextos diversos, de forma a jogar com os sentidos, contudo, algumas vezes palavras, gestos discursivos de outrem atravessam o seu discurso sem que ele se dê conta. A palavra do outro nos atravessa constitutivamente, chega pelas experiências orais do nosso entorno, pelas nossas leituras, enfim, por toda palavra que se aproxima de nós. Nesse sentido, quando falo, recupero vozes de outrem e as cito como sendo de outrem, mas outras simplesmente atravessam minhas palavras, embaralhando-se a elas.

Nas intertextualidades, o diálogo entre textos pode estabelecer-se por intermédio de variados procedimentos, desde os mais amplos, quando um texto no seu todo reflete o hipotexto, aos mais localizados, quando uma passagem, um elemento, remete a um hipotexto. Dentre essas formas, a paráfrase ocorre quando o texto resgata o hipotexto de modo a retomar os efeitos de sentido lá instaurados. Na paródia,

esses efeitos de sentido são negados; na carnavalização, eles não são apenas negados, mas aparecem no intertexto de forma invertida. Mikhail Bakhtin (1997, p. 123) explica que no carnaval e, por consequência, na carnavalização literária, a vida apresenta-se “desviada da sua ordem habitual, em certo sentido, uma ‘vida às avessas’, um ‘mundo invertido’”.

A recepção da intertextualidade deve ser compreendida por meio de um olhar complexo. A percepção das intertextualidades de um texto depende das experiências de leitura do leitor, de sua formação leitora, de sua “enciclopédia”, como define Umberto Eco (1986). Esse recurso utilizado na produção do texto — de todo texto —, a intertextualidade, coloca-se para o leitor como uma possibilidade de tornar plural a leitura. Michel Riffaterre (1989) afirma que a intertextualidade se constitui como um mecanismo próprio da leitura literária, sendo responsável pela ruptura com uma recepção linear e, portanto, ocorrendo pela complexidade de significação. Assim, o discurso da intertextualidade não se constrói em uma direção reta, linear, porém como uma espécie de rizoma. O traçado do rizoma assemelha-se a um complexo labirinto, no qual qualquer ponto “pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 13).

Acontecimento óbvio é o fato de que em todo texto há gestos intertextuais, em função de a linguagem ser constitutivamente dialógica. Assim, podemos também dizer que, apesar de todo texto ser atravessado por intertextualidades, nem todo texto focaliza esse princípio como o recurso central de sua construção; todavia, há textos que delegam à intertextualidade o protagonismo de sua composição, como é o caso do livro que figura neste ensaio como objeto de análise, *Cocarzinho amarelo*, porquanto, desde a leitura do título possivelmente o leitor fará a sua relação com outra história famosa, *Chapeuzinho Vermelho*, podendo ainda, remeter intertextualmente à outra narrativa, *Chapeuzinho amarelo*.

A relação intertextual entre *Cocarzinho amarelo* e outras narrativas não indígenas, todavia, não ocorre sem um batimento necessário com os saberes e narrativas ancestrais dos povos originários. Conforme demonstrarei adiante, os gestos intertextuais, nesse livro, não absorvem os textos da cultura não indígena passivamente, pelo contrário, usam essa absorção como uma espécie de antropofagia, reinventando o clássico a partir de saberes, experiências e narrativas primordiais indígenas.

Nesse sentido, em *Cocarzinho amarelo*, o movimento intertextual se plantea por intermédio de procedimentos que envolvem a adaptação, recolhendo elementos de um universo cultural, transpondo-os ou também os transfigurando para inseri-los em outro diverso universo. Essa adaptação do conto europeu para as práticas culturais indígenas deve ser entendida como um deslocamento, no qual se estabelecem trocas, mas também e especialmente reconstruções estéticas e por isso Linda Hutcheon (2011) observa que esse rico contexto da adaptação se constitui por um processo de reinterpretação e de recriação.

Tanto da perspectiva da produção como da recepção, a adaptação se configura como uma espécie de intertextualidade e por isso pode ser compreendida como um palimpsesto, uma vez que seu tecido repousa como uma camada de fios textuais, que sub-repticiamente se coloca (e se desloca) por cima de outros fios textuais. A obra adaptada traz em si a lembrança de outras obras, planteando-se pela repetição, transformação e diferença. Mas é importante atentar que “a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária — ela é a sua própria coisa palimpséstica” (Hutcheon, 2011, p. 30), ou seja, o fato de ela ser palimpséstica não destitui, de forma alguma, seu protagonismo enquanto forma de arte.

### **Entre intertextos... entre interculturais**

Como nesse jogo intertextual enlaçado por *Cocarzinho amarelo* há evidentemente um processo de adaptação, no qual práticas cultu-

rais diversas dialogam, cabe trazer ao menos brevemente para a reflexão questões inerentes ao encontro de culturas. Néstor García Canclini (2005, 2013) defende o quanto a Modernidade descortina aos sujeitos novas relações no mundo, na medida em que, com ela, culturas se viram continuamente em contextos de encontro/diálogo. Esses contextos de encontro dão origem a várias formas de compreensão, dentre elas destaco duas abordagens que costumam figurar com maior frequência nos estudos da área das ciências humanas, a multiculturalidade e a interculturalidade. Nessas duas abordagens, os teóricos discutem as implicações, significações e ações relacionadas a situações nas quais duas culturas ou mais entram em situação de contato.

A primeira abordagem, a multiculturalidade, parte de um sistema que privilegia a lógica binária, na medida em que preveem situações em que culturas entram em contato sem propiciar acontecimentos que provoquem a mistura entre elas, e, nesse sentido, as diferenças e diversidades permanecem isoladas, sendo o resultado o fato de uma cultura se sobrepôr à outra, como se houvesse apenas uma verdade ou uma forma de pensar o mundo: a da cultura que sobrepuja a outra. O binarismo ocorre exatamente em função de nesse contexto existir o predomínio de um pensamento que coloca de um lado o correto e do outro o incorreto. Por isso, na situação multicultural, o diálogo é apenas aparente, no fundo, o que se estabelece é um monologismo, em que a voz de uma cultura passa a plantear as verdades para que as “outras” culturas sigam.

Néstor García Canclini (2005), em *Diferentes, desiguais e desconectados*, fala dessa situação do mundo multicultural como a justaposição de um grupo ou de uma etnia sobre a outra, criando uma lógica em que se admite a diversidade entre as culturas, todavia com o relevo sobre as diferenças, desencadeando um movimento de segregação. Canclini (2005) evidencia como exemplo os próprios livros que tratam da multiculturalidade, os quais geralmente são escritos em língua inglesa, provenientes da Inglaterra e dos Estados Unidos, porque ressal-

tam um etnocentrismo, apesar de demonstrarem a existência de diversas culturas em um espaço.

Já a noção de interculturalidade funciona a partir de outra lógica diferente daquela que se estabelece com o binarismo. A lógica do interculturalismo privilegia a multiplicidade e o espaço de igualdade para as diversidades e heterogeneidades culturais. Não há o monologismo, como na relação multicultural; o diálogo acontece de fato, possibilitando que as culturas que entram em contato possam enunciar suas verdades de maneira equipolente, e que, durante esse processo e depois dele, possam permanecer as diferenças.

Ao tratar das diferenciações entre o multiculturalismo e o interculturalismo, Canclini (2005) observa que, no primeiro caso, o que se registra são diálogos culturais contidos, e, no segundo caso, tendem a ocorrer processos de interação, negociação e confrontação entre práticas socioculturais diferentes.

### **Cocarzinho amarelo: jogos entre a tradição cultural europeia e os saberes ancestrais indígenas**

O livro *Cocarzinho Amarelo*, como informei anteriormente, traz a narrativa contada tanto em português como em nheengatu, que é uma língua originária do antigo tupi: “Seu nome significa ‘língua bonita’ ou ‘língua boa’, pela sonoridade da fala e facilidade de ser aprendida” (Yamã, 2022, p. 36). Ela é usualmente conhecida como a língua geral da Amazônia ou LGA. Durante muito tempo foi uma língua franca usada para a comunicação geral entre os povos da floresta. Ela chegou a ser proibida pelo Marquês de Pombal para que a língua portuguesa fosse o idioma obrigatório falado na Amazônia, contudo houve resistência por parte dos falantes e o nheengatu continuou a ser usado. Há quatro variantes do nheengatu: o tradicional, o da Venezuela, o tapajowara e o do Rio Negro. O nheengatu usado no livro é o tradicional. Em sua natureza linguística, como se pode notar, o livro se oferece

ao leitor dialogicamente, descortinando duas línguas diversas, filigranas linguísticas.

Essa manifestação do nheengatu ao lado da língua portuguesa pode ser compreendida ainda como uma manifestação relacionada à resistência e igualmente como estratégia de divulgação dessa língua. Com a ambientação linguística ancorada também no nheengatu, muitas ideias da narrativa podem fazer mais sentido ao leitor falante de língua portuguesa, ou seja, a adaptação ganha um peso maior sendo contada também pelo nheengatu. Linda Hutcheon (2011, p. 61) defende que “a adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo e, com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções”. A transcodificação realiza-se, nesse caso de *Cocarzinho Amarelo*, como um acontecimento duplo, pois se implementa tanto pela narrativa como pela língua.

O jogo intertextual se instala desde o título, o que, na terminologia de Genette (2010), seria uma intertextualidade de ordem paratextual. Possivelmente o leitor, ao ler o título do livro, fará a relação entre o texto indígena que tem à frente e a clássica história europeia de *Chapeuzinho Vermelho*. *Cocarzinho Amarelo* e *Chapeuzinho Vermelho* estabelecem o diálogo a partir de duas similitudes: um adereço de cabeça e uma cor para esse adereço. Adiante será feita uma explanação mais ampla acerca dessa similitude estabelecida pelos adereços de cabeça.

O leitor poderá se perguntar, provavelmente, como seria possível um diálogo entre histórias oriundas de práticas culturais tão diversas. Seria aleatória a opção do autor Yaguarê Yamã de tomar a tão conhecida história de *Chapeuzinho* como hipotexto, parafraseando uma história sem vínculo algum com as experiências tradicionais e cotidianas dos povos originários? Pode parecer inicialmente que sim, contudo há três elementos de enlaces bastante pontuais que devem ter servido de motivação a Yamã, possibilitando que ele trouxesse para essa

experiência intertextual os saberes ancestrais do seu povo: a floresta, o perigo e o chapéu/cocar.

Em relação ao primeiro elemento de enlace, verificamos que a relação se instaura por meio do espaço central no qual se desenrolam os acontecimentos da história: a narrativa europeia tem como cenário a floresta e esse cenário é também o lugar por excelência das experiências fundamentais dos povos originários. A relação dos indígenas com a floresta vai além das noções físicas de espaço, lugar ou território, pois a floresta — sua flora, sua fauna e tudo o que há nela — lhes é ancestral. A alma dos indígenas, sua espiritualidade, é atravessada pela alma da floresta. Daniel Munduruku (2013, p. 25), em *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*, a partir do seu lugar de fala indígena, nos ensina que “a vida precisa harmonizar-se cada vez mais com os espíritos que habitam as florestas e os rios, e o ser humano tem que desenvolver uma relação de respeito para com eles”. Munduruku, no mesmo livro, recupera o discurso importantíssimo do chefe Seattle (*apud* Munduruku, 2013, p. 100): “Cada pedaço ramo brilhante de um pinheiro, cada punhado de areia das praias, a penumbra na floresta densa, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados na memória e experiência do meu povo”. A floresta encontra-se imbricada à trama de memórias, à subjetividade dos sujeitos indígenas, conecta-se com sua ancestralidade.

Esse respeito à floresta faz com que esses povos sejam eleitos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2021) como os “guardiões da floresta”, em função de sua defesa pelo ecossistema, pela vida no mundo. Essa concepção da floresta como centro ou base da vida se apresenta de forma plena nas palavras de Ailton Krenak (2022, p. 71) ao defender como podemos ter a possibilidade de um futuro: “reflorestar o nosso imaginário”. Assim, considero que a escolha de uma história europeia, que tem como cenário de base a floresta, não foi ato aleatório de Yamã, mas recolhe da narrativa estrangeira um elemento que está na base de suas experiências ancestrais.

Nessas florestas, as meninas enfrentam um perigo: um animal devorador. No caso da menina Chapeuzinho, ela encontra o lobo; já Cocarzinho se depara com uma onça, conhecida entre os Maraguá como o animal “tuxawa da floresta” (Yamã, 2022, p. 11). Esse é o segundo ponto de enlace: uma menina em contato com um animal feroz. E os dois animais adequam-se ao ecossistema das suas respectivas florestas: o lobo na europeia e a onça na selva amazônica. Nesta, apesar de os sujeitos indígenas respeitarem a vida de todos os animais, há o reconhecimento da grande ferocidade de alguns deles, em especial a onça, e, por essa razão, no decorrer da narrativa, o narrador desvela ao leitor a seguinte informação: “Na floresta amazônica existem muitos perigos. Assim como há animais inofensivos, há também animais que gostam de comer crianças, tal como a onça” (Yamã, 2022, p. 11).

O terceiro ponto de enlace entre as histórias é o adereço de cabeça. Na história europeia, a menina veste um chapéu ou capuz vermelho e, na indígena, veste um cocar amarelo. Nos dois casos, os adereços não são contingentes, uma vez que eles são diferentes em função da aderência cultural de ambas histórias.

Na história europeia, temos um adereço de cabeça utilizado por mulheres comum na região, o chapéu ou capuz. O chapéu, em algumas versões, como na alemã dos Irmãos Grimm (2012), era confeccionado em veludo, fato que indica o sentido de seu uso: proteção do frio. Em *Contos de Perrault* (Perrault, 1989), tradução brasileira da Editora Itatiaia assinada por Regina Regis Junqueira, existe um apêndice no qual há comentários históricos e críticos, os quais não vêm marcados por autoria, podendo ser da própria tradutora. Nos comentários referentes à história de *Chapeuzinho Vermelho*, aparece bem evidente a informação de que o termo “chapeuzinho” foi traduzido do vocábulo francês “*chaperon*”, o qual era uma espécie de capuz utilizado no passado por mulheres e homens na Idade Média para identificação de sua adesão política. Depois, esse uso foi mantido especialmente pelas camponesas e por mulheres das classes baixas. Nos territórios

de Paris e da Picardia, por volta do século XVI, as moças aldeãs e cidadinas eram denominadas *chaperons*.

A cor do chapéu, vermelho, na história europeia, sugere alguns sentidos relacionados à sexualidade, na medida em que, no tecido da história, dependendo da versão, há direta ou indiretamente a ideia de uma relação sexualizada entre a menina e o lobo.

Já, no contexto da menina amazônica, o cocar é adereço que constitui um símbolo importante nas práticas culturais indígenas, tendo significados diversos para cada nação, mas, em geral, vão do adorno, à identidade da etnia, à demarcação do *status* e outros. É fato que, em algumas etnias, o uso do cocar só é permitido aos homens, como é o caso dos Funil-Ô, de Pernambuco, mas em outras etnias o adereço pode e deve adornar a cabeça das mulheres.

A escolha da cor amarela do cocar por Yamã parece remeter a uma das cores que simbolizam o Brasil, mas se a análise for mais verticalizada é possível chegar a outras significações para essa cor. Margaret Imbroisi e Simone Martins (2024), ao analisarem a arte indígena, explicam que a forma de arco do cocar simboliza o girar entre o presente e o passado, simboliza a vida. Essa vida é metaforizada pela aldeia, circular. As cores do arco têm conexão com sentidos práticos e espirituais da aldeia. O cocar verde representa a floresta, que resguarda a aldeia e, ao mesmo tempo, é morada dos mortos e dos encantados. O cocar vermelho é a morada dos homens, localizada no coração da aldeia. Já o cocar amarelo “refere-se às casas e às roças, áreas dominadas pelas mulheres. Nesses espaços, elas pintam os corpos dos maridos e dos filhos, plantam, colhem e preparam os alimentos” (Imbroisi; Martins, 2024). O amarelo é usado, na história, por uma menina. Já na etnia Umutina podemos entrever outra significação importante, porquan-

to a cor amarela do cocar simboliza sabedoria.<sup>1</sup> Nesse sentido, a avó, ao dar o cocarzinho amarelo à neta, doa, com ele, sabedoria. Nas práticas indígenas, sabe-se que, ao ganhar um cocar, deve-se zelar por ele como se zela pela identidade e pela ancestralidade indígena. Nas duas histórias, então, além de as meninas usarem um adereço na cabeça, este foi um presente da avó. Os fios intertextuais se enlaçam parafrásticamente, havendo uma harmonia entre a história de base e a intertextualizada.

A nomeação das meninas se dá em função do adereço da cabeça que elas trajam. A menina europeia usa tão cotidianamente o chapéu que a avó presenteou a ponto de ser apelidada de Chapeuzinho Vermelho. Não há menção nas histórias de Charles Perrault (1987) e dos Irmãos Grimm (2012) ao nome da menina, somente ao seu apelido. Na história indígena, a menina é nomeada inicialmente e depois somente se apresenta a informação do apelido em função do adereço de cabeça: “Quando era menor, Putíra Purãga ganhou da avó um lindo cocar infantil feito de penas de arara-amarela. O cocarzinho era muito bonito e todos que a viam vestida com ele chamavam-na Cocarzinho Amarelo. Assim, Putíra Purãga também ganhou esse nome” (Yamã, 2022, p. 9). Kaká Werá Jecupé (1998, p. 18) explica que, para os indígenas, “toda palavra tem espírito. Um nome é uma alma provida de assento”, e, desse modo, pode-se compreender o motivo de, na história indígena, ser bastante ressaltado o nome da menina durante toda a história. Seu apelido representa uma qualificação social, porém seu nome demarca sua identidade e as relações com a ancestralidade, que em nheengatu significa flor boa.

Antes de seguirmos com a análise, é necessário lançar um olhar sobre os hipotextos mais tradicionais, que sustentam, em memória

---

1 Informação fornecida pelo doutorando Marcio Monzilar Corezomaé (2024), da etnia Umutina, na Palestra “Dialogismos e intertextualidades na literatura infantil indígena Maraguá: saberes e memórias ancestrais”, ministrada por mim no evento “Literatura e Memória: diálogos possíveis em contexto escolar”, da UNEMAT, em 18 de setembro de 2024, na modalidade *online*.

discursiva e dialógica, os fios que se tecem em *Cocarzinho Amarelo*: a *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault (1987) e a dos Irmãos Grimm (2012), bem como a versão oral dos camponeses franceses inserida no livro *O grande massacre dos gatos*, de Robert Darnton (1986). Com essa visão sintética das histórias será possível estabelecer outras conexões intertextuais.

Na versão oral dos camponeses franceses, a menina, não designada nem por nome nem por apelido, a pedido da mãe, vai levar pão e leite para avó. No caminho pela floresta, um lobo a aborda perguntando aonde ela ia. A menina revela seu destino e ele pergunta por qual caminho ela iria, se pelo dos alfinetes ou pelo das agulhas, e ela revela sua opção pelo caminho das agulhas. Há toda uma simbologia e rede de possíveis leituras, desde a ideia de a agulha ser o caminho das mulheres por representar simbolicamente a vagina com sua abertura e o alfinete, o órgão sexual masculino, até a ideia de que o caminho da agulha é mais longo, sinuoso e movente, já o do alfinete reto, direto e imóvel.

O lobo vai na frente, mata a avó, coloca seu sangue em garrafas e corta sua carne em pedaços. Quando a menina chega, ele pede para ela se servir de carne e vinho que há na copa. Mesmo sendo advertida por um gato, a menina come e bebe a avó, depois vai para perto do lobo, que pede: “Tire a roupa e deite-se na cama comigo” (Darnton, 1986, p. 22). E assim ela obedece ao lobo, tirando paulatinamente peça por peça do seu vestuário. A cena final constitui uma série de perguntas sobre as partes do corpo da avó/lobo, volumosas, enormes. A última pergunta é sobre o porquê ter os dentes tão grandes e a resposta: “É para comer melhor você, querida” (Darnton, 1986, p. 2) e ele a devora depois disso. A história termina aí, com a morte da menina.

Darnton conta ao leitor o quanto essas histórias, que surgiram muito antes da invenção da ideia de folclore, eram disseminadas entre os camponeses como uma forma de lazer após a labuta diária. Essa ver-

são oral pode parecer sombria e extravagante, “mas estudos comparativos revelaram surpreendentes semelhanças em anotações do mesmo conto, mesmo tendo sido feitas em aldeias remotas, muito afastadas umas das outras e da circulação de livros” (Darnton, 1986, p. 31).

A primeira versão escrita da história foi publicada pelo francês Charles Perrault em 1695, intitulada *O Chapeuzinho Vermelho* (Perrault, 1987) e seguindo em boa parte parafrasticamente a versão dos camponeses franceses. Darnton (1986) registra que dentre trinta e cinco versões orais resgatadas algumas são muito próximas da narrativa de Perrault. O apelido da menina é relatado logo no início da história, Chapeuzinho Vermelho, delegado a ela em função de ela usar com frequência um chapéu/capuz que ganhara da avó. Há a tarefa que a mãe delega à menina, de ir à casa da avó, que se encontra adontada. A justificativa para a visita não se encontra presente na versão oral. Ela leva numa cesta uma torta e um potezinho de manteiga. Acontece a conversa da menina com o lobo na floresta e ele resolve fazer uma aposta para ver quem chega primeiro à casa da avó. Não há, nesta versão, a imagem metafórica da agulha e do alfinete a designar os caminhos a serem percorridos. Ele pega simplesmente o caminho mais curto e chega primeiro, come a avó e se deita na cama dela à espera da menina. A menina chega, ele pede para ela deitar-se com ele. Ela tira o vestido, vai para a cama. A sugestão erótica presente na versão oral se mantém no conto de Perrault, sugestão esta que se encontra também simbolizada pela cor do chapéu, vermelha. A menina inicia o jogo de perguntas acerca da grandiosidade das partes do corpo do lobo até ser devorada por ele. Para fechar, após o fim trágico, há uma moral:

Vimos que os jovens,  
Principalmente as moças,  
Lindas, elegantes e educadas,  
Fazem muito mal em escutar  
Qualquer tipo de gente.

Assim, não será de estranhar  
Que por isso o lobo as devore.  
Eu digo o lobo porque todos os lobos  
Não são do mesmo tipo.  
Existe um que é manhoso  
Macio, sem fel, sem furor.  
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,  
Persegue as jovens moças  
Até em suas casas e seus aposentos.  
Atenção, porém!  
As que não sabem  
Que esses lobos melosos  
De todos eles são os mais perigosos (Perrault, 1987, p.  
23).

A moral é um jogo de metáforizações que reforça, num tom de humor, as ameaças que sofrem moças ingênuas e indefesas, em florestas perigosas, em contato com “lobos” melosos.

Os Irmãos Grimm publicaram na Alemanha, em 1812, *Chapeuzinho Vermelho*. Nessa história, tudo se assemelha bastante à versão francesa, com algumas modificações. A menina é nominada apenas pelo apelido, oriundo do presente da avó; a avó está doente; a mãe delega à menina a tarefa da visita à avó; há o encontro com o lobo; a avó e a neta são devoradas. Contudo há modificações, como o conteúdo da cesta, que, nesta versão é um bolo e uma garrafa de vinho.

Outra modificação ocorre na cena em que a mãe delega a tarefa da visita à avó para a menina. Enquanto na história de Perrault (1987, p. 5) o discurso da mãe é direto e objetivo — “Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e este potezinho de manteiga” –, na história dos Grimm (2012, p. 137) o discurso é extenso, repleto de diretrizes a obedecer, pedagogizante: “Pegue esta fatia de bolo e a garrafa de vinho e leve até a casa da vovó, que está fraca e doente. Ela vai gostar. Seja boazinha, mande lembranças a ela. Ande direitinho e não desvie do caminho, senão você vai cair e que-

brar a garrafa e sua avó ficará sem nada”. A primeira edição dos *Contos infantis domésticos* não era totalmente adequada às crianças, segundo o padrão da época, que era ditado pela reforma operada na sociedade pela burguesia. Depois, em versões posteriores, os Irmãos Grimm adaptaram algumas histórias, a fim de que elas se amoldassem mais ao referido padrão da burguesia, que determinou a reforma da escola e, com ela, como consequência, uma literatura dirigida a crianças. Assim, essa modificação aponta profundamente para implicações relativas ao contexto histórico e às condições de produção, circulação e recepção de determinadas obras.

Outra modificação importante na versão dos irmãos Grimm é o fato de o lobo não chamar a menina para deitar-se com ele e a menina não tirar a roupa, deixando a sugestão sexual apenas localizada na cor do chapéu. Nessa versão aparece uma personagem que não havia nas anteriores: o caçador. Ele passa pela casa da avó, escuta o ronco do lobo, entra na casa e com uma faca, retira Chapeuzinho e a avó da barriga do animal. Enche a barriga dele com pedras e ele morre. Não há moral explícita e destacada ao final do texto, porém a moral parece estar encravada de modo enfático na última fala de Chapeuzinho: “De agora em diante, não vou mais sair do caminho nem entrar na floresta sozinha, quando a minha mãe não deixar” (Grimm, J.; Grimm, W., 2012, p. 139). Uma fala curta, contudo, que tem um peso maior do que a moral explícita de Perrault, porque o reconhecimento do erro e a promessa de obediência são assumidos pela própria menina. Apesar de a menina e a avó serem retiradas da barriga do lobo e a história terminar com um final eufórico, ao contrário da versão de Perrault, com um final disfórico, o diálogo intertextual ocorre pela paráfrase, porque a ideia da necessidade da obediência e atenção aos perigos por parte das meninas/moças é mantida.

Em *Cocarzinho Amarelo*, a história começa ressaltando a localização da morada da menina, que morava sozinha com sua mãe “nas proximidades do centrão da floresta” (Yamã, 2022, p. 6), informa seu nome

e o costume de ela visitar a avó. Há nessa versão indígena a explicitação de uma situação omitida nas outras versões: o fato de a mãe morar sozinha com a filha. Enquanto nas histórias anteriores apenas se sugere essa situação, na versão de Yamã, esse enunciado abre a narrativa: “Uma jovem indígena morava sozinha com a filha” (Yamã, 2022, p. 6).

Outro acontecimento retomado é o presente que a menina ganha da avó, nesse caso o cocarzinho, como já foi explanado. Na sequência da narrativa indígena, a mãe manda a filha à casa da avó, que está doente, retomando esse motivo da doença contido nas versões europeias. A menina, do mesmo modo, leva iguarias para a sua avó, mas não se trata mais de pão, leite, torta, potezinho de manteiga, bolo ou vinho; na cesta indígena, a menina leva uma iguaria amazônica bastante apreciada, um beiju de pé de moleque, que é uma massa feita à base de mandioca, coco, leite de coco e açúcar assada em folha de bananeira.

A menina vai à casa da avó, cumprindo a ordem da mãe com prazer. “Passou por uma grotta embaixo de uma grande sapopema e, quando ia subindo o barranco, apareceu a onça que lhe perguntou: — Aonde vai criança?” (Yamã, 2022, p. 15). Aqui, como já enunciei anteriormente, no lugar do lobo, quem figura como animal que colocará a menina em risco é a onça. A menina se espanta ao ver a onça falar, porém acaba revelando o seu destino, bem como o conteúdo da cesta. A onça começou logo a imaginar uma estratégia para comer a avó, a neta e de sobremesa o beiju. A onça, esperta, chega primeiro à casa da avó e a devora. A onça coloca o cocar da avó e se deita à rede e finge ser a anciã. A cena seguinte retoma o clássico episódio das perguntas da neta para a avó, indagando sobre as partes do corpo grandes, volumosas: orelhas, unhas, olhos e boca. Quando ela pergunta sobre a boca enorme, a onça diz que é para comer a menina, contudo, ela foi mais esperta. No momento da última pergunta, Putíra Purãga já se encontrava desconfiada e colocara a mão na porta e o pé direito do lado de fora da maloca, possibilitando-lhe correr rapidamente para a floresta. Ela sobe num galho alto de uma imensa árvore e pede socorro. Essa empreitada da menina

difere muitíssimo das demais histórias, porque ela apresenta uma atitude de defesa, aguerrida, e consegue desvencilhar-se ao menos momentaneamente do perigo.

Com os gritos de socorro de Cocarzinho, chega um grupo de meninos indígenas que estava por perto brincando de caçar. Mesmo com suas armas inofensivas, flechas de brincar, sem ossos e sem pontas, os meninos conseguem afastar a onça, porque as flechas, quando batiam, doíam no couro do animal. Ela foge e não aparece mais. Nesse caso, há outro desvio significativo da história, uma vez que, na versão dos Grimm, é o caçador adulto que salva a menina e a avó, tirando-as de dentro da barriga do lobo. O resultado final é a morte do lobo. Já na história indígena são meninos que brincam de caçadores. No lugar da seriedade do ato de matar o animal, o ato lúdico de brincar de caçar a onça, que tem como consequência a expulsão dela da cena.

Dependendo de seu repertório de leituras, o leitor pode ainda realizar outra leitura intertextual, a do diálogo com a história de Chico Buarque de Holanda (2007) intitulada *Chapeuzinho Amarelo*. E essa relação dialógica com a referida história não se aloja apenas por intermédio da cor do chapeuzinho e do cocarzinho, entretanto também por esses acontecimentos finais. Na história de Chico Buarque, a menina, que tinha inicialmente medo do lobo, vence o animal e o faz pela brincadeira. O lobo vira bolo, desprezado por ela, porque sua preferência são os bolos de chocolate. A partir desse acontecimento Chapeuzinho Amarelo passa a transformar todos os medos que tinha, pelo procedimento do mundo às avessas da carnavalização, como fizera com o lobo/bolo, todos os monstros viram *trosmos*. Na história de Yamã, é a brincadeira das crianças que afugenta a onça. A troca do caçador adulto pelas crianças que “brincam” de caçadoras, a onça afugentada por armas de brinquedo no lugar da arma de verdade do caçador e da morte do lobo funcionam como índices do tom lúdico que a história indígena imprime às versões anteriores. Aliás, essa brincadeira que aparece ao final da narrativa pode ser conectada a uma cena do início:

“Certo dia, Cocarzinho Amarelo estava brincando no terreiro de casa perto da cozinha de forno quando a mãe lhe chamou” (Yamã, 2022, p. 12). Pode-se perceber que ciclicamente a história começa e termina com as brincadeiras de crianças. Como defende Johan Huizinga (1999), aprendemos as coisas do mundo, compreendemos a vida brincando. No caso da história de Yamã, o sentido do jogo não se encontra relacionada à competição — *agón* —, mas a *paidiá*. Huizinga explica que *paidiá* não se relaciona a competições sérias, mas evoca o aspecto infantil de forma intensa, porquanto é caracterizado pelos gestos alegres e leves.

Quanto à avó, comida pela onça, informa o narrador: “nada puderam fazer para salvar a avó que, por já ter sido devorada, estava na barriga da felina e, de lá, só sairia na próxima ida ao banheiro” (Yamã, 2022, p. 35). Pode-se notar um certo tom de chiste nessa observação do narrador, a qual talvez venha revestida discursivamente dessa forma para dar ao peso da morte uma dada leveza inusitada.

Ao final não há, como nas outras versões, menção de moral nem de fala de nenhuma personagem sobre a atenção aos perigos da floresta ou sobre a necessidade de obediência, isso parece ficar sugerido nas lacunas que a história deixa. Tudo termina como uma brincadeira, uma brincadeira de criança, dando leveza ao final, mesmo com a ocorrência da morte da avó. Italo Calvino (1990, p. 22) demonstra, por intermédio de vários exemplos de obras literárias, que “a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta”. Lembrando as palavras de Paul Valéry, acerca da necessidade de ser leve como um pássaro e não com o uma pluma, Calvino (1990, p. 28) argumenta que “a leveza [...] está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório”. Seguindo as palavras de Calvino é possível interpretar que toda a leveza usada por Yamã, a partir de vários recursos no fim da narrativa, norteou-se por intentos bem precisos, como o de, por exemplo, conferir à história um tom mais distante do moralizante e mais próximo do discurso lúdico.

## **Considerações finais**

No transcorrer das análises, demonstrei o quanto alguns elementos justificam o diálogo entre a história indígena e as demais. Em relação às modificações, devem-se basicamente ao mecanismo da adaptação ao contexto e práticas culturais ancestrais indígenas: cocar no lugar de chapéu; beiju de pé de moleque ao invés das iguarias das outras cestas; onça no lugar do lobo; a onça não é morta, como o lobo é na história dos Irmãos Grimm; crianças indígenas no lugar do caçador (da história dos Grimm) para salvar a menina. Essas adaptações trazem os saberes e experiências indígenas para o centro da história e justificam o subtítulo do livro: “saberes indígenas”, que aparece na página de rosto do livro.

Podemos entender que a adaptação se constrói através de um processo de “equivalências em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante” (Hutcheon, 2011, p. 32). A partir de enlaces intertextuais pontuais, como com um objeto — chapéu/cocar —, com um espaço — floresta — e com um evento — o perigo —, outras equivalências se planteiam na história, desde a ordem da mãe para a filha até o desfecho do animal devorando a avó. Entretanto, a rede de diferenças estabelecida pela história palimpséstica também figura como importante estratégia de releitura que oferece ao leitor elementos que possivelmente o fazem refletir acerca das condições históricas de produção, circulação e recepção, e especialmente sobre os sentidos que as práticas culturais revelam. No caso da história indígena apresentada, o procedimento dialógico e intertextual não se estabelece a partir do multiculturalismo, uma vez que conseguimos, como leitores, perceber que não há uma cultura que sobrepuja a outra, mas que práticas culturais tão diversas, como a europeia e a indígena Maraguá, entoam a mesma história numa equipolência discursiva e cultural. Yamã reescreve palimpsesticamente a tão recontada narrativa, porém

faz uso da liberdade de nela desencadear outros tons, novos sentidos, e revelar alguns saberes ancestrais do seu povo.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. Tradução de Heloísa Dantas et al. São Paulo: Cultrix, 1974.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2013.

COREZOMAÉ, Marcio Monzilar. Informação concedida durante Palestra “Dialogismos e intertextualidades na literatura infantil indígena Maraguá: saberes e memórias ancestrais”. 18 de setembro de 2024. Não paginado.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 2.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Segunda Mão, 2010.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012. v. 1.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. *Arte Indígena*. Site História das Artes, 2024. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-indigena/>. Acesso em: 16 set. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU; FAO; FILAC). *Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques: una oportunidad para la acción climática en América Latina y el Caribe*. Santiago: FAO, 2021.

PERRAULT, Charles. *O Chapeuzinho Vermelho*. Tradução de Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1989.

RIFFATERRE, Michael. *A produção do texto*. Tradução de Eliane F. P. L. Paiva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAMÃ, Yaguarê. *Cocarzinho amarelo*. Ilustrações de Uziel Guaynê. Rio de Janeiro: Globinho, 2022.

## **“DRAGÃO E EU”, DE TEIXEIRA DE SOUSA, UM CÃOZINHO NA PIONEIRA LITERATURA INFANTIL DE CABO VERDE**

Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Henrique Teixeira de Sousa, também conhecido como Teixeira de Sousa ou Biloca José da Cruz, nasceu em 1919 na Ilha do Fogo (Cabo Verde) e faleceu em 2006, em Portugal. Formado em Medicina, publicou o seu primeiro conto “Noite de guarda cabeça” em 1942, seguindo a tradição dos textos curtos inaugurada em 1936 por Baltasar Lopes, no número 1 de *Claridade*: Revista de Arte e Letras, com “Bibia”, que tematiza, entre outros aspectos, as estórias orais na presença da personagem Nhá Rosa, sendo considerada a inicial narrativa de literatura infanto-juvenil cabo-verdiana. Sousa colabora no último número de *Claridade* (1960) com o conto “A família de Aniceto Brandão”, segundo Manuel Ferreira (1987), em *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, este autor teve o início literário marcado pela participação no movimento neorrealista, sendo considerado o seu precursor em Cabo Verde. Pires Laranjeira (1995, p. 217), entretanto, entende que ele escreveu e publicou boa parte de sua obra muito depois da vigência histórica do Neorrealismo, por isso a sua ficção não pode ser considerada adaptação automática do cânone neorrealista português ao mundo cabo-verdiano porque inspira-se, também, “noutras tradições efabulatórias”.

As histórias de Teixeira de Sousa são quase sempre ambientadas na ilha em que nasceu, evidenciando conflitos e tensões sedimentados sob o signo da exploração, da seca e da fome, como na sua clássica trilogia romanesca *Na ribeira de Deus* (1992), *Ilhéu de Contenda* (1978) — que foi adaptado para o cinema e segundo Dulce Almada Duarte (2023), em *Rotas da Cabo-verdianidade*, é pioneiro ao tratar o tema do racismo — e *Xaguete* (1988). Considerado por Pires Laranjeira (1995) como um dos mais produtivos narradores cabo-verdianos, ao lado de nomes como Baltasar Lopes, Manuel Lopes e António Aurélio Gonçalves, a sua obra, que inclui a literatura infanto-juvenil, ainda é carente de estudos.

Além de “Bibia”, Baltasar Lopes publicou no número 2 da *Claridade: Revista de Artes e Letras* (1936) a transcrição que fez do conto oral “O lobo e o Chibinho”. Esses textos se inserem no que Dominique Tilkin Gallois (2006) denomina como patrimônio cultural imaterial, que engloba práticas, representações e conhecimentos que indivíduos de um grupo social reconhecem como parte integrante do cabedal transmitido de geração em geração. No arquipélago desabitado à época em que foi descoberto no século XV e povoado com a população da Costa da Guiné misturada a degradados portugueses, o arcabouço cultural precisou se reinventar como a própria identidade cabo-verdiana, por isso as estórias orais que chegavam eram adaptadas à realidade das ilhas, assim há diferentes versões para “O lobo e o Chibinho”, que misturam um animal que não existe naquele espaço — o lobo — com temas como o da fome, tão comuns a Cabo Verde.

Gabriel Rodrigues (2015) lembra o fato de que apesar de cada ilha se confinar dentro das suas fronteiras geográficas com características próprias, elas possuem elementos identitários comuns, como a grande capacidade da memória coletiva na qual foram conservados costumes, filosofias e tradições, sendo a literatura a guardiã e a transmissora atual dessa riqueza. Mário Lúcio Sousa (2016) em *Meu verbo cultura: escritos amorosos sobre cultura e desenvolvimento* observa ter sido na Ribeira Grande de Santiago que surgiram as palavras “*crioulo*” e “*griot*”, am-

bas da condição do escravo doméstico chamado “criado” ou “*criód*”, como ainda se diz na Ilha da Madeira e nas Ilhas de Barlavento de Cabo Verde, que aqui identifico como os que contavam estórias, sendo, portanto, *griots*, como verifica Dulce Almada Duarte (2023, p. 121):

Todas as expressões da diversificada oratura cabo-verdiana têm por base a língua crioula, nomeadamente na sua forma basilectal, mas também a cultura que ela exprime e de que é intérprete. As marcas da oralidade na oratura estão mais presentes na Ilha de São Tiago, o que se explica não só por se tratar da primeira Ilha a receber a cultura do Continente mas ainda por as suas zonas rurais terem estado, durante a época da escravatura e colonial, em pouco contato com a cultura portuguesa.

A produção para crianças e jovens no arquipélago que inicia com autores e narradores masculinos, como desenvolvo em “Zaida Sanches e o conto infantil em Cabo Verde” (Lima, 2022), só toma impulso depois da Independência de Cabo Verde em 1975, seguindo as diretrizes revolucionárias de se considerar para as crianças projetos e direitos com o lançamento da história em quadrinhos *Chibinho* (1979), pelo Ministério da Educação. Um rápido percurso nessa produção, com Dai Varela (2016) em *Lista completa dos livros para infância de Cabo Verde*, enumera os seguintes lançamentos em ordem cronológica: *Cabo Verde visto pelas crianças* (1980), publicado em Lisboa, composto por textos, frases e poemas de crianças para álbum comemorativo do V Aniversário da Independência, com o primeiro livro para crianças e jovens publicado em Mindelo: *A história de Blimundo*, de Leão Lopes (1982). Ainda na década de 1980, Orlanda Amarílis (1987) lança *Folha a folha*, com Maria Alberta Menéres, iniciando a tradição das escritoras a publicá-las.

A seguir, *Canções infantis*, de Margarida Brito, em 1991 e outro título, editado em Portugal, *As ilhas da outra face da lua*, de Luísa

Queirós. Em 1995, é a vez de *Aventuras de Chibim e Tilobo* de Jorge Octávio Soares Silva, publicado na Praia. No ano posterior, *Histórias que eu contei e poemas*, de Mizé Costa, publicado pelo Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco. Fátima Bettencourt, em 1997, traz o seu *A cruz de Rufino*, em parceria com o Centro Cultural Português. A partir do ano seguinte, os lançamentos passam a ter maior regularidade, embora ainda sejam poucas as obras desse gênero a circularem no arquipélago. Contemporaneamente, é de se destacar a produção de Natacha Magalhães que desde a sua estreia literária percorre livros para crianças e jovens: *Mãe, conta-me uma história* (2009), *Sete Contos ao luar e outras estórias* (2015), *O segredo partilhado* (2016), *A Viagem mais fantástica do mundo* (2017) e *O coração das ilhas* (2017) (Varela, 2016).

“Dragão e eu” publicado em 1945, estabelece diálogo com a literatura brasileira de 1930, conhecida como a da segunda geração modernista, notadamente com a de Graciliano Ramos nas situações sociais de opressão, de fome e de miséria. O conto cabo-verdiano mostra a luta pela sobrevivência na cidade de Praia, da Ilha de São Tiago, a primeira a ser colonizada, ou para ampliar, no arquipélago cabo-verdiano carente de chuvas e abandonado pelo fascismo de Salazar. Neste cenário dramático, Teixeira de Sousa (2009) ambienta a infância de uma personagem que, em primeira pessoa, narra a história a partir do seu ponto de vista na presença de um cãozinho que nomeia de “Dragão”, retrato do heroísmo cotidiano na “labuta aventureira do cabo-verdiano” (Ferreira, 1987, p. 76). O ponto de vista narrativo da personagem juvenil que conta a história aproxima o leitor do questionamento à autoridade, a princípio do pai, depois do próprio sistema colonial.

A sociedade cabo-verdiana é marcada pela implacável necessidade de se abrir ao outro, no deslocamento que seus habitantes precisam fazer na diáspora pela sobrevivência, seja para trabalhos forçados de contrato, em São Tomé e Príncipe, ou no sonho da emigração para os Estados Unidos. Em busca de vida, o cabo-verdiano precisa da comunhão, entretanto luta epicamente para não morrer de fome na dis-

puta diária, jogado na solidão das ilhas oceânicas em introspecção geográfica. É a resistência, na ausência quase total de solidariedade, percebida pelo olhar infantil que narra o conto “Dragão e eu”:

Era ainda menino mas chegara à idade de já poder ter um cão. E assim que soubemos, eu e o meu primo, que a cadela de nhá Felismina tinha parido, saímos de abalada para a Achada-Grande para escolher a cria mais bonita.

Entramos e a mulher indicou o recanto do quintal onde estava a parturiente. Fomos ver, mas só restavam dois cachorros. Os outros morreram logo assim que nasceram, disse-nos nhá Felismina por andar a cadela com o sangue fraco. Os sobreviventes mal se podiam arrastar para sugar as tetas da mãe. Ela, muito magra e escanzelada, também pouco se mexia. No entanto, o olhar escoava-se cheio de ternura das órbitas ossudas.

[...]

Fazíamos projetos, eu e o meu primo. O meu havia de chamar-se Dragão e o dele Pirolito. O meu daria o cão mais valente da vila. O dele seria o rei dos animais.

Em casa não gostaram do cachorro [...]

(Teixeira de Sousa, 2009, p. 44-45).

O nome de batismo Dragão, ao contrário da leitura no simbolismo ocidental como sinônimo da maldade ou da serpente demoníaca, é percebido como potência associada ao raio e à fertilidade que traz a chuva que fecunda a terra. Para Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p. 350) em *Dicionário dos símbolos* há a associação entre a imagem da baleia vomitando Jonas à simbologia do dragão, que engole e cospe a sua presa: “Essa imagem de origem mítica solar representa o herói no ventre do dragão”. No conto que se consagrou, em Cabo Verde, como um dos pioneiros da literatura infantil e juvenil, quando ainda filhote Dragão sobrevive à morte dos irmãozinhos este é o

primeiro feito heroico do cãozinho (Pirolito, animalzinho do primo do narrador, faleceria logo depois), dentre os muitos outros que viriam pela frente nas duras condições islenhas, quando a solidariedade nem sempre iguala os homens e os animais na luta pela sobrevivência contra a morte causada pela fome. A relação do cão com o seu dono atravessa quase uma década, acompanhando as suas mudanças da infância para a adolescência.

Ao pensar no épico como uma leitura possível para “Dragão e eu”, embora ambientado em São Vicente, o horizonte narrativo se amplia para além de Cabo Verde, na direção do Brasil ou na de outras localidades, pela sensação humana de sentir-se ilha nas sociedades desiguais espalhadas pelo mundo. Por isso, o herói está em Dragão, no menino que nos conta a estória e, ao mesmo tempo, em todos aqueles que enfrentam o mundo, ainda que, aparentemente, de forma solitária como no conto, pois a relação entre estrutura romanesca e realidade não é direta, mas dialética, mediatizada por uma visão de mundo, como percebe Carlos Nelson Coutinho (1978) em “Graciliano Ramos”.

Nesse sentido, pode-se traçar comparação solidária entre as personagens de Teixeira de Sousa com as de Graciliano Ramos, como as de *Vidas Secas*, publicado em 1938, no evidente enlace entre a cadelinha Baleia e Dragão, embora não seja o objetivo desse capítulo relacionar as duas obras. Na dureza diária da luta pela vida, Dragão precisa ser valente e a primeira prova é fugir das mãos que tentaram capá-lo:

O homem trazia uma faca na cinta e um rolo de cordas na mão. [...]

Tinham segurado o cão pelo focinho e preparavam-se para o amarrar. Dragão agitou-se doidamente. Viram-se atrapalhados com ele. O laço soltou não sei quantas vezes. Mobilizaram o pessoal todo e era quase um exército de gente à roda do desgraçado. Em quatro ocasiões o vi perdido. Quatro vezes o vi escapo. Nisto, Pinote-Capador afastou-se bruscamente com um dedo mor-

dido. Quando reparei em Dragão, que pulara já para o muro do quintal, nem sei o que senti de alívio e de alegria. E assim se livrou de ser castrado.

Fomos crescendo os dois, mas ele mais do que eu  
(Teixeira de Sousa, 2009, p. 46).

A liberdade conseguida nesse momento por Dragão assume-se como metáfora para a liberdade que Cabo Verde buscava no período da colonização. As outras provas pelas quais passaria fornecem para ele perfil heroico de resiliência e de resistência, por sua valentia e pelo respeito que tinha dos outros animais nas brigas, principalmente de Vulcão, que pertencia a Frank, colega de escola do narrador. Frank era competitivo, mas por possuir situação financeira melhor do que a do narrador, embora tivesse tirado nota abaixo da dele, conseguiu ser encaminhado a complementar os estudos em Lisboa: “Só os filhos de pessoas bem relacionadas podiam frequentar esse colégio” (Teixeira de Sousa, 2009, p. 47).

Apreciador do estudo literário, ainda que não tivesse contato no colégio com a produção destinada para a sua idade ou com temas relacionados a Cabo Verde, a literatura representava para o menino o sonho, a sensibilidade e a liberdade, o avesso da realidade de sua escola rígida e disciplinadora com professoras que castigavam fisicamente os alunos. À metrópole não interessava investir na intelectualidade dos colonos quando as instituições de ensino eram escassas e a primeira universidade pública, a Universidade de Cabo Verde (UNICV), foi fundada em 2006. O adolescente decide pedir à professora que o deixe continuar, apesar de já formado com louvor, ajudando-a a ensinar:

Ela achou muito bem e disse-me que fosse todos os dias para a ajudar a lecionar os meninos mais atrasados. Voltei radiante para casa e contei à minha mãe.

Mas meu pai não concordou. Não, senhor. Já tinha idade de começar a trabalhar sério. Que lhe fazia muita

falta na loja, pois precisava dum ajudante de confiança. Expliquei-lhe que gostava de continuar a estudar, mas ele disse que não, que não valia a pena.

(Teixeira de Sousa, 2009, p. 49).

A inabilidade com a área de exatas fazia com que o jovem ajudante errasse o peso das mercadorias no trabalho em que foi obrigado a fazer com o pai. No conto escrito em 1945, mesmo ano em que a Segunda Guerra Mundial terminou, Cabo Verde ainda estava distante da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), repleta de direitos não extensivos às nações colonizadas da África, como também não eram os da *Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959. No arquipélago, o trabalho infantil só seria regulado na *Constituição da República de Cabo Verde*, de 1992, ainda que, como observa Vera Duarte em “Direitos das crianças” (2007, p. 68):

A nível infraconstitucional e desde o ano de 1975, primeiro ano da independência nacional, o Governo Cabo-verdiano vem procedendo a uma regulamentação relativamente pormenorizada sobre a infância, sendo inúmeros os diplomas em vigor que, directa ou indirectamente, se referem à criança caboverdiana.

Concomitantemente, alguns mecanismos vêm sendo criados e implementados no sentido de garantir “de facto” os direitos que a lei consagra.

Entre estas assume especial relevância o Instituto Caboverdiano de menores criado pelo Decreto nº 90/82, de 25 de Setembro, que neste nos abriga e que tem como cometimento “promover e salvaguardar o bem-estar dos menores e protegê-los contra as situações que de algum modo possam pôr em perigo o seu desenvolvimento harmonioso e integral”.

Da loja em que ficava com o pai, o adolescente viu a Câmara recolher os cães sem registo de donos, cuidadoso com o seu, apressa-se

a registrá-lo, admirava a altivez do seu bichano que não “dava o braço a torcer por maior lhe fosse a desgraça. Para mim não era apenas um animal de estimação, era um amigo mais velho que admirava, apesar de mais novo” (Teixeira de Sousa, 2009, p. 50). Quando um naufrágio (que acontecia muito em Cabo Verde pela necessidade da emigração) ceifou a vida de Olívia, a paixão do narrador, Dragão também pareceu sentir a perda, sumindo por um período. Após um desentendimento com o pai, é o narrador que deixa o trabalho e a casa de sua família, reencontra o seu cão e começa a trabalhar nos Correios, porém em três anos a sua vida se transforma, de criança interessada no estudo a quase viciado no jogo, às voltas com brigas e envolvido com mulheres na boêmia:

Em pouco tempo me equiparei ao meu cão, em desenvoltura, em altivez e em atos de independência. Cortei com o jogo no dia em que tive uma briga com o empregado superior dos correios. Chamou-se batoteiro, filho indigno, espirra-canivetes e uma série de calúnias. Embrulhámo-nos cá fora, mas veio gente e apartou-nos (Teixeira de Sousa, 2009, p. 54).

O ambiente é permeado dos elementos que caracterizam Cabo Verde, como o canto dos galos, o barulho das ondas do mar, a morna, música típica do arquipélago:

Comecei a sentir sono. Ao mesmo tempo não me apetecia ir para casa. Resolvi então descansar um pouco sobre o banco escavado no parapeito. As estrelas riscavam o céu em várias direções. Os galos irrompiam em coro que se prolongava para lá da Vila como que descendo em escadaria, cada vez ouvindo-se menos até se sumir por completo. Já não se ouvia mais nada. Pararam de vez de cantar. As estrelas deixaram de riscar o céu. Era uma escuridão completa. Só sabia que havia mais gente na sala e dançava-se mansamen-

te. Eu trazia a Guida de Fonte-Lexo apertada ao peito. Íamos e vínhamos ao som de uma morna. Não se via nada e a morna parecia não ter fim. Depois já não era a Guida. Era a Olívia [...] (Teixeira de Sousa, 2009, p. 55).

A decepção amorosa dele junta-se a outras não conquistas pessoais, desde que fora apartado do sonho de estudar. No novo emprego que conseguiu com muito custo, devido a sua má fama, Dragão sempre o acompanhava e reagia às agressões verbais que o dono sofria, enquanto a seca em Cabo Verde fazia com que as pessoas procurassem por água:

A Vila enchia-se de gente que abandonava os campos sem água. Vinham esfarrapados, magros, com chagas enormes fedendo a podridão. As mães traziam os filhos pequenos à cabeça, em grandes balaios. Pararam à porta dos sobrados e mostravam os cestos de carricho onde se viam olhos gulosos emergindo de carinhas murchas de fraqueza. Deambulavam pelas ruas num cortejo de tristeza e desespero (Teixeira de Sousa, 2009, p. 57).

O retrato doloroso das mortes causadas pela inanição é deslocado para a questão da seca porque, desde 1927, a palavra fome era proibida de ser pronunciada, como revela José Vicente Lopes (2021) em *Cabo Verde: um corpo que se recusa a morrer – 70 anos contra a fome, 1949-2019*. O narrador sente a tragicidade daqueles dias em que “Pessoas que conhecera robustas, vendendo saúde, quando me diziam os seus nomes, ficava de lápis parado a olhar para elas, esforçando-me por as reconhecer” (Teixeira de Sousa, 2009, p. 58). A funestidade da fome fez com que Dragão fosse morto para servir de alimento aos meninos que “chupavam tetas vazias, mães que recusavam o comer aos filhos” (Teixeira de Sousa, 2009, p. 58). Assim, a valentia do cão sucumbira ao horror que transformara o maior amigo do homem em seu alimento.

Dragão tinha brigas tremendas com os cães esfomeados da matilha por causa da cadela que queria só para ele. Era a primeira vez que o via atirar-se aos companheiros miseráveis. Mesmo velho, era um animal temível. Punha tudo em debandada e ficava sozinho, possuidor da fêmea que os outros cobiçavam. Depois deixei de o ver no grupo que deambulava pela Vila. Procurei-o por todos os cantos, durante uma semana. Teria desaparecido com a cadela: Mas não, vi depois a companhia dele ao lado de outro cão. Ninguém me soube informar. Onde estaria? Fui ao Curral do Concelho, a ver se ele ali estava. À porta tive uma ideia que me deixou seriamente apreensivo pela sorte do Dragão.

Vira-os comer excremento humano e sabia que os donos de burros e cavalos andavam preocupados com o facto de aparecerem esqueletos de animais pelos campos.

Ninguém me tirava isto da cabeça, que o meu cão tinha sido tragado por aquela gente que percorria as ruas da Vila. E não me tranquilizei enquanto não tive a confirmação (Teixeira de Sousa, 2009, p. 59).

O desfecho para a valentia e a lealdade de Dragão entrelaça o seu destino à tragédia do arquipélago de Cabo Verde, inserindo o conto no que hoje é denominado como temas fraturantes, que não poupam a literatura para crianças e jovens da dureza cotidiana.

Depois da confirmação da morte do seu grande companheiro: “No quarto, fiz dois minutos de silêncio em memória daquele que fora um amigo durante nove anos. Nove anos de vida zigzagueante e não menos ruidosa que a minha” (Teixeira de Sousa, 2009, p. 60). Ele parte em um navio para a América, como tantos cabo-verdianos que têm a esperança de uma vida nova, finalizando o livro assim “Já não conto mais”. Manuel Ferreira (1973, p. 27) em *A aventura crioula* faz referência à carência alimentar em Cabo Verde, “luta duríssima de sobrevivência compensada tão-só pelos êxodos da emigração, o que de maneira nenhuma evita que milhares, dezenas de milhar, em períodos

de grande crise, tombem pela fome”. Por todo o desenrolar da narrativa, percebe-se que esta pode ser classificada como o que Câmara Cascudo (2006) em *Contos tradicionais do Brasil para jovens* classifica como “Contos de animais”, fábulas nas quais os bichos assumem características e comportamentos humanos, agindo com esperteza ou ingenuidade, enganando ou sendo enganados, no caso específico de “Dragão e eu”, o contraponto entre o cãozinho e o seu narrador é latente, ainda que Dragão permaneça como um animal, sem a metamorfose comum às fábulas, quando há a conversão das personagens não humanas. Nesse caso, não houve a antropomorfização, mas duas características que Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003) observam em *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, quanto ao texto que recorre a animais como assunto e personagem: a simbolização do cão como sendo a criança ou o jovem, no caso do conto analisado, não para assinalar a proteção e os cuidados necessários a estas faixas etárias, mas para denunciar a dificuldade de se conseguir estabelecer amizade e cuidados com animais domésticos, em contexto de grave carência de recursos.

Concluo que o conto “Dragão e eu” subverte a fábula ao não pretender incutir, nos leitores, postura doutrinária para a transmissão de ensinamentos morais, a fim de aconselhar atitudes a crianças e a jovens, pregando principalmente a obediência, ao invés disso, o texto denuncia o abandono de Cabo Verde e incita à valentia quando os sonhos são difíceis de serem realizados, tais quais os do narrador.

## Referências

CÂMARA CASCUDO, Luís. da. *Contos tradicionais do Brasil para jovens*. São Paulo: Global, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa Silva *et al.* 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano Ramos. In: BRAYNER, Sônia. (org.). *Graciliano Ramos*. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 73-122.

DUARTE, Dulce Almada. *Rotas da cabo-verdianidade*. Lisboa: Rosa de Porcelana, 2023.

DUARTE, Vera. *Construindo a utopia: temas e conferências sobre direitos humanos*. Praia: Tipografia Santos, 2007. p. 61-74.

FERREIRA, Manuel. *Aventura crioula*. 2. ed. Santa Marta de Corroios: Setúbal; Plátano Editora, 1973.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

GALLOIS, Dominique Tilken (org.) *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepê, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Norma Sueli Rosa. Zaida Sanches e o conto infantil em Cabo Verde. *Caderno Seminal*, n. 43, p. 167-194, 15 dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/issue/view/2789> Acesso em: 25 nov. 2024.

LOPES, José Vicente. *Cabo Verde: um corpo que se recusa a morrer. 70 anos contra fome, 1949-2019*. Praia: Spleen, 2021.

PIRES LARANJEIRA, José Luís. O Neorrealismo, a Negritude e a Resistência. In: PIRES LARANJEIRA, José Luís. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. p. 211-228.

RODRIGUES, Gabriel Moacy. Cavalim de perna quebród ou o mito da Terra-Longe: da oralidade à literatura. In: GOMES, Simone Caputo (org.). *Contravento, pedra-a-pedra: conferências do I Seminário Internacional de Estudos Cabo-verdianos (2008)*. Praia: Biblioteca Nacional, p. 119-132, 2015.

SOUSA, Mário Lúcio. *Meu verbo cultura: escritos amorosos sobre cultura e desenvolvimento*. Salvador: EdUFBA, 2016.

TEIXEIRA DE SOUSA, Henrique. Dragão e eu. In: CHAVES, Rita. (org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 44-60.

VARELA, Dai. *Lista completa dos livros para infância de Cabo Verde*. Disponível em: <http://daivarela.blogspot.com/2016/07/listacompleta-dos-livros-para-infancia.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

# NESORASONE: VOZES ANCESTRAIS NA LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA

Rosemar Eurico Coenga (UNIC)  
Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (IHGMT)

## Introdução

*Com quantas palavras*

*A história de um povo é escrita?*

*Como descrever todo o caminho percorrido?*

*Qual a melhor forma de narrar o passado, presente  
e futuro?*

*Para cada grande herói e heroína Balatiponé,*

*Seria justo um livro imenso.*

Marcio Corezomaé (2021)

Em atenção ao cumprimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), a proposta desta discussão é apresentar os resultados do projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”, desenvolvido nas escolas Djalma Ferreira de Souza e Dom José do Despraiado, durante o mês de novembro 2023, ambas localizadas no município de Cuiabá, Mato Grosso, atingindo um público

de 243 crianças. Nesta abordagem, nossa análise trilha por caminhos teórico-metodológicos do “pensamento colonial”, desprendendo-nos dos ditames da Modernidade capitalista, isto é, mais precisamente do caráter inerente do eurocentrismo que tem a Europa como ponto de partida e que suscitou e suscita a propagação de um único mundo viável, transitável e que, conseqüentemente, vem levando de arrasto diversas formas de desigualdade.

O “pensamento colonial” expressado nas relações dominantes de poder, saber e ser, alimenta-se das relações de semelhança, tal qual um regime de trânsito em rua ou estrada que só permite a passagem de veículos num único sentido. Ao contrário, nossa abordagem “decolonial” dá passagem à pluralidade de vozes, de caminhos, do pensamento-outro. Das vozes das pessoas do povo indígena Umutina Balatiponé, que expressam seus modos de viver, presentes nas narrativas do indígena Isaac Amajunepá, um contador de histórias pertencente ao povo Umutina Balatiponé, habitante da Terra Indígena Umutina, localizada no município de Barra do Bugres, Mato Grosso, território compartilhado com os povos: Iranxe Manoki, Nambikwara e Paresi.

Em ambiente escolar, a “poética da oralidade”, termo cunhado por Paul Zumthor (2010), junta-se ao corpo falante, ao peito ornado com colar de dentes de caititu de Isaac Amajunepá durante a ação de contação de histórias proposta pelo projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”. Uma oportunidade para falar e ouvir da natureza corpórea ou incorpórea da vida aldeã, uma imersão ao universo amazônico, ainda tão distante do cidadão, mesmo que Mato Grosso possua 58 231 pessoas indígenas distribuídas em 43 povos indígenas, habitantes de 62 Terras Indígenas recenseadas.

Os povos indígenas no Brasil acham-se em contato com os não indígenas, enlaçados em dimensões culturais e políticas resultantes de uma distribuição desigual de poder que, de acordo com Santos e Meneses (2010, p. 15), “pressupõe a existência de uma cultura domi-

nante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina”.

*Nesorasone*,<sup>1</sup> palavra da língua Chiquitano, povo que habita a Bolívia e o oeste de Mato Grosso, significa “coração”. E é com nossos corações que nossa proposta almejou chegar ao público-alvo, a fim de divulgar conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, tão distintos uns dos outros. Tão distintos dos conhecimentos ocidentais. Através da ação de contação de histórias, voltada ao alunado do Ensino Fundamental, público-alvo do presente projeto, almejamos contribuir com a divulgação de uma parte da expressiva produção literária escrita por pessoas indígenas, habitantes de terras indígenas mato-grossenses, ainda tão desconhecida pelos não indígenas.

A efetivação das ações da ação educativa intitulada “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” contou com a participação de Rosemar Eurico Coenga, então proponente do projeto, com formação acadêmica na área de Literatura, de Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa, historiadora, com formação e produção literária no campo da Antropologia Indígena, e Isaac Amajunepá, líder indígena do povo Umutina-Balatiponé, todos utilizando obras literárias, todas de autoras e autores indígenas de Mato Grosso.

Nossa preocupação deu-se diante do enorme desconhecimento de uma expressiva parcela da sociedade brasileira sobre os diferentes modos de viver da população indígena. Justificou-se, portanto, diante da necessidade de uma maior divulgação dos saberes ancestrais indígenas, como querem fazer valer os preceitos da Lei nº 11.645/2008, amparada pela Constituição Federal de 1988, a Carta Magna. Dessa forma, as ações do referido projeto contribuíram, certamente, para fazer crescer ainda mais uma consciência cidadã no alunado da Educação Básica, entendendo-os como sujeitos de transformação do meio social.

---

1 Inicialmente, no momento de elaboração do projeto a ser enviado à seleção do Edital de Seleção Pública Nº 06/2022/SECEL/MT – Estevão de Mendonça, que intitulamos “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”, contávamos com as participações de dois indígenas da etnia Chiquitano. Entretanto, por motivos de incompatibilidade de agendas, eles não puderam se juntar a nós.

Assim, “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” buscou divulgar ao alunado da Educação Básica as expressões míticas, sociais, ambientais, culturais e históricas contidas nos saberes ancestrais dos povos indígenas em Mato Grosso, importantes formadores da sociedade brasileira. Esperou-se que o público-alvo participante da ação de contação de histórias ampliasse seus conhecimentos prévios sobre a diversidade dos povos indígenas em território nacional e, com isso, promova impactos positivos e conscientes ao exercício da liberdade de expressão, da criação, do usufruto e fomento de conhecimentos que refletem as “epistemologias do Sul”. Nesse percurso, ao conjugar do verbo “sulear”, criado por Marcio D’Olne Campos e utilizado por Paulo Freire (1992), buscou-se vivenciar outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que conduzam ao pensamento decolonial, isto é, que transcendam a colonialidade do poder.

No interior do espaço escolar, lócus da proposição, as ações de contação de histórias buscam divulgar saberes ancestrais indígenas, também denominados “saberes do Sul” ou “epistemologias do Sul”, agindo como disseminadores de memórias e tradições, corroborando para uma educação antirracista, intercultural e humanitária. Por meio dessas ações, os povos indígenas, por sua vez, se beneficiarão dessa formação, no sentido de contribuir com o fortalecimento de suas identidades culturais.

O projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”, certamente, tem efeito multiplicador de boas condutas. E, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, agregar parcerias é a sua meta à medida que faz uso de estratégias no âmbito da promoção prazerosa do hábito de leitura para despertar no outro o desejo de ler e, dessa maneira, dar a conhecer povos de diferentes culturas, de diferentes histórias. Em um mundo plural, “conhecer para respeitar” é urgente! Nesse percurso, conjuguem todos o verbo “sulear”.

À medida que “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” teve por objetivo central a realização de uma ação educativa ao alunado da Educação Básica, tendo por base os preceitos da Lei nº 11.645/2008, mostrou-se pertinente uma reflexão educacional do país. A obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas no Brasil é um convite a pensar a ideia de Brasil. Quem somos? O que queremos ser? Essas questões entrelaçam-se na discussão que este projeto se propõe, pois ela amplia as vozes ancestrais dos povos indígenas no espaço escolar. Busca pelo enriquecimento de conhecimentos advindos de modos de pensar que permitem o desvelar de saberes silenciados pelo cânone da Modernidade.

Neste momento, nosso percurso em socializar os resultados do referido projeto foi dividido em três partes: a primeira, intitulada “Lei nº 11.645/ 2008: vozes indígenas na Educação Básica”, versa sobre o papel político e educacional da inserção da temática indígena no currículo oficial da rede de ensino, fundamentado em reflexões sobre a temática indígena na sala de aula envoltas nas teorias das chamadas “epistemologias do Sul”: Edson Silva e Maria Penha da Silva (2016), Pires (2017), Grosfoguel (2011), Baldi (2014), Santos (2000), dentre outros/as. Em seguida, “Saberes indígenas na formação de leitores literários”, este subdividido em “A arte de contar histórias e a tradição indígena”, faz discussões sustentadas por estudiosos da área de leitura literária e letramento literário: Rildo Cosson (2006, 2014, 2020), Teresa Colomer (2007), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), Janice Thiél (2012, 2013), dentre outros/as. Por último, apresentamos a proposta e os resultados do projeto “Nesarosone: vozes ancestrais indígenas em sala de aula”, realizada nos dias 16 e 21 de novembro de 2023, nos períodos matutino e vespertino, nas Escolas Estaduais Dom José do Despraiado e Djalma Ferreira de Souza, ambas em Cuiabá, Mato Grosso. Marcio Monzilar Corezomaé<sup>2</sup> (2021), indíge-

2 Marcio Monzilar Corezomaé “é licenciado em Línguas, Artes e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente, trabalha na Escola Estadual de Educação Indígena Julá Paré, na mesma aldeia em que nasceu, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio” (Jesus, 2021, p. 64).

na do povo Umutina Balatiponé, nos agracia com sua poesia ao início de cada uma das partes que compõem esta escrita.

**Lei n° 11.645/2008: vozes indígenas na Educação Básica**

*Quisera escrever um poema  
Que falasse apenas de coisas simples e raras!  
Na sua linguagem apareceriam verbos como:  
Largatear, borboletear e passarinhar  
Demonstrando a verdadeira junção e conjugação  
Entre homem-e-natureza.  
Marcio Corezomaé (2021)*

Povos indígenas são os personagens centrais da proposta do projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”. Na busca de uma perspectiva otimista, trouxemos à tona um percurso que se diferencie da visão da colonialidade do poder que ainda permeia grande parte dos conteúdos de Arte, História, Geografia e Literatura do Ensino Fundamental e Médio. Percurso esse que legitima a produção literária dos povos indígenas e que vem conquistando lugares mercedos. Ainda que necessitem ser consolidadas no país, as literaturas indígenas precisam romper a dependência e a subalternidade perante outros sistemas econômicos considerados mais poderosos e atingir, com autodeterminação, o legítimo desenvolvimento que vai além da modernização ilegítima em que se acha submetida a América Latina.

Os inúmeros elementos culturais contidos na proposta da contação de histórias tiveram como princípio amenizar problemas e dificuldades advindas do preconceito contra pessoas indígenas, ainda fortemente presente na sociedade brasileira. Acreditamos que é preciso desmascarar o corriqueiro e inverídico argumento de que “não existe preconceito racial no Brasil”. O país precisa ser rigoroso no combate a notícias falsas, fabricadas. Faz-se necessaríssimo, portanto, a cons-

trução de conhecimentos pautados em epistemologias que permitam dar autonomia no refletir e no dialogar dos diferentes segmentos sociais, políticos, religiosos. Essa diretriz possibilita uma abordagem de temas e problemáticas que sejam relevantes à comunidade, de forma a concretizar uma educação que faça parte do movimento de emancipação popular (Costa, A.; Costa, L.; Coenga, 2018).

“Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” coaduna com um educar orientador da consciência crítica e ativa, capaz de compreender o mundo à sua maneira e de dar autonomia para transformá-lo. Assim, a multiplicidade de formas de vida que compõem o povo brasileiro deve refletir memórias e saberes reproduzidos nas práticas sociais e educacionais. Vivências estão intimamente vinculadas aos modos de ser, fazer, viver e conhecer que resultam em diferentes formas de relações entre os seres humanos e com os espaços. Almejando reconhecer as complexas formas de conhecimento, o Direito brasileiro, outrora completamente fechado ao pluralismo, esforça-se para abrir-se e, enfim, contemplá-las.<sup>3</sup>

Indagaram Edson Silva e Maria da Penha Silva (2016, p. 151): “Por que a Escola precisa ensinar sobre a diversidade étnica no Brasil?”. Para colmatar a diversidade cultural e concretizar uma educação nas escolas pautada nas diversas concepções étnico-raciais, o Estado brasileiro formulou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Posteriormente, essas leis foram alteradas pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que contempla, também, a história e cultura indígenas, um instrumento primordial para transcender a co-

---

3 Ainda que o Brasil reconheça a pluralidade do povo que o compõe, preâmbulo da Constituição Federal Brasileira de 1988, o documento não menciona, de forma expressa, nenhuma cosmovisão indígena ou de comunidades negras, diferentemente das constituições da Bolívia (2007) e do Equador (2008), que trazem compreensões de mundo Aimará e Quéchua.

lonialidade que permeia os conteúdos de História, Geografia, Literatura e Arte dos Ensinos Fundamental e Médio.<sup>4</sup>

Rosângela Praxedes e Walter Praxedes (2014), no estudo *Educando contra o preconceito e a discriminação racial*, nos mostram que o direito à educação precisa ser plenamente consubstanciado e que é necessário que nos atentemos para a construção de um conhecimento pautado em epistemologias que permitam dar autonomia no refletir e no dialogar dos diferentes segmentos sociais, políticos, religiosos. Essa diretriz possibilita uma abordagem de temas e problemáticas que sejam relevantes à comunidade, de forma a concretizar uma educação que faça parte do movimento de emancipação popular (Costa, A.; Costa, L.; Coenga, 2018).

Nesse sentido, educar é orientar a consciência crítica e ativa, capaz de compreender o mundo à sua maneira e de dar autonomia para transformá-lo. Assim, a multiplicidade de formas de vida que compõem o povo brasileiro deve refletir a memória reproduzida nas práticas sociais e educacionais. Para Pires e Moretti (2016), a educação é compreendida como um bem jurídico a ser protegido pelo Direito, que deve possibilitar a construção de uma cidadania voltada à emancipação. Entendendo melhor, citamos Carballido (2016):

[...] o direito, reflexo de um sistema de valores e da correlação de forças que conforma a sociedade, pode ser emancipador ou reacionário; pode favorecer um acesso que seja ou não igualitário aos bens necessários para levar adiante os diferenciados projetos de vida digna. O direito pode ser aproveitado com propósitos revolucionários (ou conservadores) para trans-

---

4 A política de educação contemporânea do Brasil também está sendo impulsionada devido à entrada em vigor do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024. Para sua implementação, faz-se primordial a eliminação da discriminação e da desigualdade na Educação. As metas 2, 3 e 4 do PNE, por exemplo, objetivam “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos” (Brasil, 2014, p. 17).

formar a sociedade, incidindo em distintos âmbitos da subjetividade coletiva.

A abordagem da Lei nº 11.645, por não renunciar à categoria raça, possibilita compreender melhor como funciona o patriarcado, a heteronormatividade e a luta de classes. Isso porque uma educação que abarque a pluralidade de nosso país, possibilita o desvelar de conhecimentos silenciados. Sendo assim, “racializar” (Pires, 2017, p. 2) é politizar questões de gênero, classe e sexualidade como categorias empíricas, analíticas e normativas.<sup>5</sup>

De acordo com Simone Nogueira (2014), o desvelar da identidade que se pauta na concepção colonial moderna, ou seja, na branquitude como único modelo de humanidade, reserva lugar de privilégio material e simbólico apenas aos povos de aparência branca ou descendência europeia, impondo, também, inferioridade e desqualificação aos povos não brancos, entre eles, os negros, os indígenas e os quilombolas. Essa concepção se fundamenta no “racismo epistêmico” (Grosfoguel, 2011, p. 346), versão mais antiga de racismo que compreende os não ocidentais enquanto seres de incapacidade racional-epistemológica.

Baldi (2014) explica que para que haja justiça social, é necessário que também exista justiça nos conhecimentos produzidos, ou seja, que se fortaleça o ideal de justiça cognitiva. Portanto, uma educação popular que fortaleça a memória e as tradições, bem como a identidade brasileira como um todo, precisa ser pautada na descolonização do conhecimento.<sup>6</sup> Sendo assim, o grande desafio da Lei nº 11.645 é romper

5 De acordo com Pires (2017, p. 2, grifo do autor), “quanto menos renunciarmos as categorias, maiores são as possibilidades de produzirmos uma conversa intercultural, uma agenda política de transformação ancorada na experiência dos movimentos sociais, a superação da dicotomia entre natureza e cultura (que informou nossas relações raciais, de gênero e sexualidade, mas não apenas) e o enfrentamento da histórica incomensurabilidade entre as *zonas do ser* e *zonas do não ser*”. Agradecemos a preciosa consultoria prestada por Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da Costa referente aos estudos decoloniais que percorrem nossa escrita.

6 Lélia Gonzalez (1983) destaca a importância da conscientização do uso do pretuguês pelo povo brasileiro. O pretuguês consiste na mistura linguística herdada de Portugal e da África da qual consiste a língua brasileira. No mesmo sentido se faz necessário uma compreensão descolonial das múltiplas realidades que conformam a complexa “América Ladina” (Gonzalez, 1988, p. 69), desde o processo histórico de formação do Brasil e da América, de modo a evidenciar as culturas ameríndia e africana.

com as amarras do colonialismo e lutar contra a desigualdade social. Isso se torna possível por meio da emancipação de coordenadores, professores e aprendizes, orientados à conscientização da imprescindibilidade de conceber um olhar crítico ao conhecimento etnocêntrico, a fim de que se efetive a erradicação do preconceito. De acordo com Santos (2000, p. 30),

[...] o colonialismo é a concepção do outro como objeto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funciona como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. [...] Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas. [...]. Como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural. A construção de um conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença.

Para orientar esse desvelar do mundo, o pensamento descolonial, que tem como fundamento pensamentos críticos,<sup>7</sup> permite uma refle-

---

7 As principais referências teóricas desse pensamento advêm do Projeto M&C (Modernidade e Colonialidade), composto por estudos de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Freya Schiwy, José Saldívar, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Margarida Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander, Arturo Escobar. Os estudos do grupo são orientados pela “Teología de la Liberación desde los sessenta; los debates en la filosofía y ciencia social latino-americana sobre nociones como filosofía de la liberación y una ciencia social autónoma (e. g. Enrique Dussel, Rodolfo Kushm Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); la teoría de la dependência; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latino-americano de estudios subalternos” (Escobar, 2003, p. 53).

xão dos mais variados temas e formas de conhecimento, apurando seus pressupostos filosóficos, políticos e metodológicos. Assim, dá autonomia ao indivíduo para compreender os contextos e os processos sociais em que se desenvolve.<sup>8</sup> Além disso, contribui e dá maior possibilidade de respeito às diversas lutas populares que resistem a um histórico processo de opressões e silenciamento (Herrera Flores, 2009).

O ensino não pode ignorar as dinâmicas do poder contidas na construção social e deve voltar-se à legitimação de uma sociedade determinada a romper com essas amarras que existem desde a colonização, embora com uma nova roupagem na contemporaneidade. É justamente essa atenção à “colonialidade do poder” (Quijano, 2005) — empoderada no/do saber — que permite conhecer os povos do Sul e, com ela, nossa própria identidade brasileira. A democratização no e do Brasil não se sustenta em teses de matrizes europeias orientadas por ideais da Modernidade,<sup>9</sup> mas em interpretar corretamente (ou seja, à nossa maneira — a do Sul) nossas estruturas societárias e perspectivas históricas latino-americanas, de forma a sulear o caminho

---

8 Um olhar crítico sobre o ensino implica em se opor a todo uso ideológico que pretenda compreender o conhecimento a partir de uma lógica monocultural (a do Ocidente) que se legitima com fundamentos absolutos ou transcendentais orientados a desqualificar o diferente e a desvalorizar as demais formas de vida e de identidades.

9 O ideal de modernidade influencia todo o mundo e implica a formulação de normas de comportamento, atitudes e valores pautados na racionalidade do saber e do viver do Norte global, de característica iluminista, antropocentrista, racionalista, universalista, capitalista, individualista. Essa concepção de mundo forma indivíduos voltados à produtividade máxima, à geração de poupança e à criação de investimentos e de riquezas permanentes a fim de gerar progresso à sociedade. Para a teoria da dependência (Dos Santos, 2015), a caracterização dos países do Sul em “atrasados” ou “subdesenvolvidos” decorre dessa estratégia que acaba por estabelecer uma relação de dependência entre países “centrais” e países “periféricos”. Um olhar de viés crítico sobre essa questão permite compreender o projeto de vida moderno que se pauta em uma metodologia orientada na divisão entre um centro econômico, tecnológico e cultural avançado *versus* uma periferia subordinada e dependente. Isso resulta na colonialidade do ser, do saber e do poder. Portanto, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 126). Os países latino-americanos precisam deixar de se espelhar em conjuntos de instituições, normativas e ideologias do Norte global e voltarem-se para si mesmos, o que significa lidar com seus próprios problemas, os quais são distintos dos países ex-colonizadores. A autodeterminação interna é tão importante quanto a autodeterminação externa.

para o projeto de descolonização. Isso porque, como demonstra Santos (2000, p. 31),

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição.

Para descolonizar a educação, é necessário descolonizar nossas epistemologias.<sup>10</sup> Nesse sentido, a contribuição das heranças africana e indígena possui potencial para tanto. Daí a necessidade de instrumentos normativos e diretrizes educacionais que orientem o desvelar das cosmovisões silenciadas e ocultadas pelo cânone do pensamento moderno. Isso porque a compreensão do mundo é maior que a compreensão ocidental do mundo. Portanto, é preciso nos questionarmos: “Terá o conceito de limite do conhecimento científico um sentido absoluto? Será mesmo possível traçar as fronteiras do pensamento científico? Estaremos nós verdadeiramente encerrados num domínio objectivamente fechado? Seremos escravos de uma razão imutável?” (Bachelard, 2010, p. 23). Ainda com o pensamento de Bachelard (2010, p. 25), a fronteira imposta ao conhecimento é uma “paragem momentânea do pensamento”, pois “filosoficamente, toda fronteira absoluta proposta à ciência é a marca de um problema mal posto”, o que nos faz desejar que cada ciência tivesse uma espécie de “plano quinquenal”.

---

10 “Os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. Os problemas não deixaram de ser sociais para passarem a ser epistemológicos. São epistemológicos na medida em que a ciência moderna, não podendo resolvê-los, deixou de os pensar como problemas. Daqui decorre a necessidade de uma crítica epistemológica hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento” (Santos, 2000, p. 117).

É preciso admitir, certificar e reconhecer a grande extensão de constelações de conhecimentos. Contudo, não se trata de transformá-las em uma amálgama de consensos e diálogos diferenciados, mas de construir um processo sócio-histórico com bases em um consenso local-imediato capaz de identificar o colonialismo como forma de ignorância (Santos, 2000). A questão é: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? (Santos, 1999, p. 203).

É necessário dar voz e visibilidade aos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, bem como reconhecer o lugar de fala de cada um, inclusive o nosso, enquanto sujeitos, enquanto Brasil, enquanto América Latina, enquanto Sul global. Prossigamos ao novo, ao que não subalterniza, ao que permite o desvelar e conhecer dos multiversos! Corroborando com o pensamento da indígena Naine Terena de Jesus (2021, p. 8), a formação de leitores deve atentar-se para o reconhecimento da

[...] existência dos indivíduos indígenas em nosso país. Isso porque na história do Brasil há muitas lacunas com relação aos povos indígenas. Sabemos muito pouco sobre suas histórias, as línguas faladas pelos diferentes povos aqui existentes e o seu modo de vida. Assim, vemos que estamos diante de aspectos que aumentam a desinformação, o desinteresse e até mesmo geram pré-conceitos, que nós educadores podemos trabalhar para que deixem de ser presentes em nossa vida em sociedade.

A proposta do projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” contribuiu para o exercício de uma possibilidade de desconstrução da imagem estereotipada do indígena, ro-

mantizado, genérico, que impede o crescimento econômico do Brasil, como muito se ouve. A presença da pessoa indígena, do povo Umutina Balatiponé, Isaac Amajunepá, contribuiu de maneira singular para o processo de desnaturalização dessas concepções reprodutoras de noções que fortalecem visões deturpadas e preconceituosas.

### **Saberes indígenas na formação de leitores literários**

*O que é o canto?*

*Como o canto que o poeta disse:*

*Um galo que lança seu canto a outro que lança ao outro...*

*Tecendo uma manhã.*

*Marcio Corezomaé (2021)*

Interessa-nos nesta seção debruçar-nos sobre os saberes indígenas na formação do leitor literário. No caso de obras endereçadas a crianças e jovens, temos observado que nos últimos anos, a produção literária de autoria indígena tem ganhado visibilidade, e também sendo amplamente divulgadas as pesquisas acadêmicas sobre o tema. Autores/as como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olivio Jekupé, Graça Graúna, Yaguarê Yamã, Márcia Kambeba, Cristino Wapichana, Lia Minápoty, Sulami Katy, Tiago Hakiy, entre outros/as se dedicam a produzir textos que divulgam ao leitor a verdadeira face dos povos indígenas.

Há ainda uma gama de pesquisadores/as como Letícia Santana Stacciarini (2022), Patrícia Martins de Araújo (2022), Djalma Barboza Enes Filho (2022), Thiago Moessa Alves (2021), Sonia Ferreira dos Santos Troquez (2021), Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli (2020), Manoilly Dantas de Oliveira (2020), Andréa Castelaci Martins (2013), dentre outros/as que têm se debruçado sobre a literatura infantil indígena brasileira contemporânea. Os/as autores/as focalizam diferentes olhares para a disseminação, valorização e visibilidade da cul-

tura dos povos indígenas. Com percurso acadêmico ligado a estudos sobre a temática indígena, nasce este texto, cujo propósito é contribuir com a formação de leitores críticos, empáticos e sensíveis em torno dos saberes indígenas.

Em sintonia com Antonio Candido (2011, p. 182), defendemos a importância do cultivo da experiência literária na formação de crianças e jovens, enquanto vivência humanizadora, portanto, o autor entende por humanização:

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

Sustentam a nossa discussão pesquisadores/as da área de leitura literária e letramento literário Rildo Cosson (2006, 2014, 2020), Teresa Colomer (2007), da área de literatura infantil e juvenil Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), da área dos estudos da literatura infantil e juvenil indígena Janice Thiél (2012, 2013), dentre outros.

No contexto da expansão da produção editorial, consideramos importante o trabalho com a literatura infantil e juvenil indígena em sala de aula, a fim de apresentar outras visões da história do nosso país, já que a escola, em geral, só evidencia uma visão colonizadora.

Acerca dos pressupostos do letramento literário adotamos as ideias de Rildo Cosson (2006, 2014, 2020) e Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), ambos divulgadores dos pressupostos conceituais. De acordo com os autores:

Propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém, explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Para tratar dos principais suportes teórico-conceituais nos embasamos em *Paradigmas do ensino de literatura*, de Rildo Cosson (2020). Na obra, o autor trata dos paradigmas do ensino de literatura, sendo dois caracterizados como tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional. Focaliza quatro paradigmas contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. A proposta dessa obra tem como interesse analisar o ensino de literatura dentro de uma perspectiva mais ampla que acresce as obras anteriores do autor: *Letramento literário: teoria e prática* (Cosson, 2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (Cosson, 2014), acerca da caracterização dos modelos do ensino escolar da literatura.

Cosson (2020, p. 9) adota o conceito teórico de paradigma de Thomas Kuhn do clássico *A estrutura das revoluções científicas*, como uma espécie de “matriz disciplinar”, constituída, de acordo com o autor de “generalizações simbólicas, crenças em determinados valores e exemplos compartilhados”. Leva em consideração a ideia de revolução em relação à análise, explicação e problematização do conhecimento científico sobre a imensa contribuição de Kuhn.

O autor faz um diagnóstico sobre a crise de paradigmas no ensino de literatura, visto que:

Estamos no momento em que as anomalias dos paradigmas tradicionais já não conseguem ser ignoradas. As evidências dessa crise são facilmente encontradas

numa série crescente e persistente de diagnósticos, iniciada ainda nos anos 1980, sobre as condições para o ensino de literatura na escola, acompanhados de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada. São estudos que apontam para dificuldades e entraves diversos que vão desde questões de ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular. (Kuhn, 2020, p. 10).

Por sua vez, a obra em destaque traz novas propostas que descortinam novas perspectivas que procuram apresentar caminhos para subsidiar um ensino de literatura mais significativo para os alunos e que venha a favorecer, efetivamente, a formação de leitores plurais, empáticos, éticos e sensíveis. Dentre os paradigmas apontados prescritos pelo autor: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário; elegemos o paradigma do letramento literário como melhor opção para a discussão proposta. Cosson (2020, p. 182) elucida que nos termos do letramento literário:

Deve-se ter sempre em mente que o desenvolvimento da competência literária dos alunos é uma construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada, ou seja, de uma escola específica, com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário.

O autor destaca que “a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2020, p. 179). Nessa perspectiva, ele explicita as impli-

cações pedagógicas e literárias a partir da decomposição dos verbos desenvolver e aprimorar:

Aqui “desenvolver” como objetivo educacional diz respeito a ampliar e aprimorar. Ampliar porque, consoante ao letramento como processo, o aluno já traz consigo alguma competência literária, logo o ponto de partida (e de chegada) é sempre o aluno e não um saber escolar previamente determinado. [...] Aprimorar porque, mesmo não havendo uma linha única e reta a seguir, é possível interferir de modo positivo no repertório literário do aluno, apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente (Cosson, 2020, p. 180).

Nesse paradigma Cosson (2020, p. 183) defende que a leitura literária precisa ser ensinada na escola, assim como qualquer prática cultural, o paradigma tem como “conteúdo do ensino de literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias”.

Tomando como base as contribuições desses autores é que propomos trazer à baila considerações sobre o letramento literário a partir do paradigma social-identitário divulgado nos paradigmas contemporâneos. O paradigma social-identitário tem como “orientação e base de sustentação o multiculturalismo, os estudos de gênero, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais e a teoria Queer” (Cosson, 2020, p. 122). Além do respaldo da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade no Ensino Básico do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e da Lei nº 11.645/2008, que altera a anterior para a inclusão dos povos indígenas.

Thiél (2012), ao estudar a literatura indígena problematiza algumas questões importantes e pouco debatidas na Educação Básica,

principalmente os seguintes questionamentos: Por que ler literatura indígena? Por que Ensino Médio? Para o autor, a leitura de obras da literatura indígena “problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove a reflexão sobre a presença dos índios na história e sobre a forma como sua palavra e tradição narrativa/poética são apresentadas em sua especificidade” (Thiél, 2012, p. 12).

Dessa maneira, a discussão por uma educação que valorize as identidades indígenas, a incorporação de conteúdos pedagógicos próprios das culturas indígenas nos currículos, bem como processos históricos de resistência, são elementos que consideramos relevantes para se pensar em sala de aula com crianças e jovens. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017, p. 88) apontam um novo indianismo, a partir de um amplo leque de temas e assuntos que “articulados a movimentos políticos e sociais, e incentivados por distintos discursos institucionais, políticos e estéticos marcam a produção brasileira contemporânea para criança e jovens”.

Sobre as novas produções da literatura infantil e juvenil que tratam da cultura indígena, “o protagonista deste novo indianismo constituiu-se sujeito e narrador de sua própria história” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 89). A partir dessa consideração apontada pelas autoras começa-se a delinear uma identidade indígena expressa em um sobrenome, como ocorre em Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Marcos Terena, Cristino Wapichana, Jaime Dessano, Yaguare Yamã, entre outros. Esses autores/as têm se dedicado a mostrar a produção literária dos indígenas a partir do registro de suas tradições.

### **A arte de contar histórias e a tradição indígena**

Tomando como inspiração as tradições indígenas, tecemos nesta seção uma reflexão sobre a arte da contação de histórias, tendo em mente que o ato de narrar possui densidade na memória e na capacidade de rememoração. A contação de histórias é parte integrante

da cultura dos povos. O que seria dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos, árabes, latinos sem a memória e a sabedoria de nossas origens?

Ao defender a noção de contação de histórias, recorremos a Walter Benjamin (1994) o qual destaca, no ensaio “O narrador”, que este retira as histórias que conta da própria experiência. Diz o autor: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198). Ainda para ele, a arte de narrar está em vias de extinção.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1994, p. 197).

O autor chama atenção para a difusão da informação, sendo responsável pelo declínio da arte de narrar. Ao tratar dessa questão atesta que

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhadas de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (Benjamin, 1994, p. 203).

Neste percurso narrativo a figura do narrador exerce seu protagonismo, assim o narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201). No tocante à figura do narrador, Benjamin (1994, p. 198) identifica dois

tipos, sendo: “o camponês sedentário, aquele que estava ali naquela terra e a conhecia profundamente e também às suas histórias familiares; e o narrador marinheiro comerciante, aquele que vem de longe, pois, [...] quem viaja muito, tem sempre muito o que contar”.

Assim, elege atributos importantes do contador de histórias, dentre os quais citamos: a experiência, a artesanania e o senso útil.

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (Benjamin, 1994, p. 221).

Neste sentido, destacamos a importância da prática da contação de histórias, pois de acordo com Benjamin (1994, p. 205), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”. É nessa esteira de pensamento que defendemos a importância de contar histórias a partir de vivências de situações práticas de contação de histórias, a partir do projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”. Nas experiências que relatamos, buscamos formas de encantar e formar novos/as leitores/as por meio das tradições indígenas no espaço escolar.

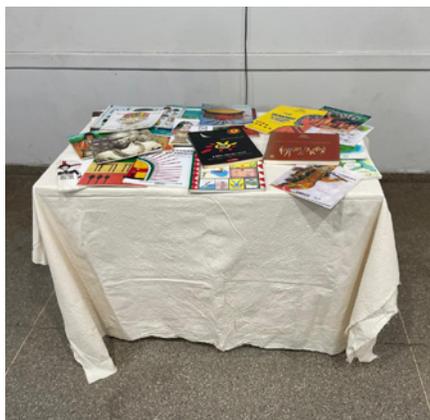
## **Nesorasone: vozes ancestrais indígenas em sala de aula**

*Como o beija-flor que tentava apagar  
O incêndio da floresta, pegará a caneta  
E restará dizer: guerreiros do mundo, uni-vos!!!  
Marcio Corezomáé (2021)*

Como explicitado no decorrer deste texto, o projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” teve como objetivo socializar as ações de contação de histórias, com foco na literatura de autoria de povos indígenas habitantes de Mato Grosso. O público-alvo alcançou o alunado da Educação Básica matriculado nas Escolas Estaduais Dom José do Despraiado e Djalma Ferreira de Souza, em Cuiabá, Mato Grosso.

Foi com nossos corações que a proposta didático-pedagógica almejou atingir crianças e adolescentes, com o intuito de divulgar saberes ancestrais dos povos indígenas, tão distintos dos ocidentais. A ação de contação de histórias pretendeu dar uma contribuição à divulgação de uma parte da produção literária escrita por pessoas indígenas, habitantes de terras indígenas localizadas em Mato Grosso. Nesse momento, foi reservado um espaço nas salas de aula com a finalidade de expor livros, alguns bilíngues, belamente ilustrados, para que os alunos pudessem conhecer, bem de perto, o que os indígenas estão escrevendo sobre si mesmos.

**Figura 1** – Contação de histórias na Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

**Figura 2** – Contação de histórias na Escola Estadual Dom José do Desprezado



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

O projeto justificou-se diante da necessidade de uma maior divulgação dos saberes ancestrais indígenas, como almejam os preceitos da Lei nº 11.645/2008, amparada pela Constituição Federal de 1988, a Carta Magna. Dessa forma, suas ações contribuíram, certamente, para fazer crescer ainda mais uma consciência cidadã no alunado da Educação Básica, entendendo-os como sujeitos de transformação do meio social. A efetivação das ações do projeto “Nesorasone: vozes

ancestrais na literatura de autoria indígena” contou com a nossa participação, também proponentes da ação junto à Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso, vencedores do Edital de Seleção Pública Nº 06/2022/SECEL/MT – Estevão de Mendonça. Também nos responsabilizamos por apresentar dados sobre a população indígena no Brasil, com ênfase aos de Mato Grosso, para, em seguida, sempre com a presença dos docentes, darmos voz ao indígena Umutina Balatiponé, Isaac Amajunepá, nosso convidado especial.

Isaac Amajunepá é um exímio contador de histórias. Muito conhecido nos estabelecimentos escolares da cidade de Cuiabá por seu trabalho de revitalização cultural. Diríamos, um dos porta-vozes da sabedoria Umutina Balatiponé. Voltado ao empreendedorismo cultural, foi um dos idealizadores da “Criações Bolôriê Umutina”, comércio virtual de bijouzas confeccionadas por artesãs do povo Umutina Balatiponé, da Terra Indígena Umutina, Barra do Bugres, Mato Grosso. O mesmo consiste em um projeto que tem como objetivo buscar caminhos sustentáveis que prezem pelo equilíbrio entre o suprimento das necessidades humanas e a preservação dos recursos naturais, pela revitalização de conhecimentos tradicionais e geração de renda para as artesãs.

Amajunepá também integra a “Vivência Umutina Balatipone”, programa de etnoturismo e ecoturismo desenvolvido no interior da Terra Indígena Umutina, onde o visitante tem a oportunidade de conhecer diversos momentos da vida de oito aldeias, onde está distribuída a população Umutina Balatiponé. O roteiro de turismo étnico inclui passeios de barco pelos rios Bugre e Paraguai, contação de histórias que discorrem sobre narrativas míticas e históricas, especialmente os trabalhos de Cândido Mariano da Silva Rondon pelo território indígena de ocupação tradicional. Os visitantes também têm a oportunidade de saborear os itens da culinária indígena e de assistir aos festivais ao som de vozes e instrumentos musicais, e conhecer suas expressões identitárias. Até certo ponto, dentro do limite do espaço

das salas de aula onde o projeto foi desenvolvido, Amajunepá trouxe diversos desses momentos para o “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”.

Buscou-se divulgar ao alunado da Educação Básica as expressões sociais, ambientais, culturais e históricas contidas nos saberes ancestrais dos povos indígenas, importantes formadores da sociedade brasileira. Esperou-se que o público-alvo participante da ação de contação de histórias ampliasse seus conhecimentos prévios sobre a diversidade dos povos indígenas em território nacional e, com isso, passe a promover impactos positivos e conscientes ao exercício da liberdade de expressão, da criação, do usufruto e fomento de conhecimentos que refletem as “epistemologias do Sul”.

“Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena” foi realizado nos dias 16 e 21 de novembro do ano de 2023 e contemplou 243 alunos dos turnos matutino e vespertino. A metodologia empregada no desenvolvimento de suas ações foi assim estabelecida:

- Ação da equipe diretamente envolvida no projeto: análise e seleção de obras literárias produzidas por autores e autoras indígenas do Estado de Mato Grosso, totalizando 228 obras literárias (a partir da coleção particular de Anna Maria R. F. M. da Costa);
- Ação da equipe diretamente envolvida no projeto: estudos dirigidos para a consolidação dos conhecimentos das obras literárias selecionadas para as atividades de contação de histórias que contribuam para a divulgação de conhecimentos dos povos indígenas;
- Ação do proponente e da consultora: elaboração da programação junto ao corpo docente das Escolas Estaduais Dom José do Despraiado e Djalma Ferreira de Souza, identificando as turmas, dias e horários favoráveis à ação;

- Exposição de livros literários de autoras e autores indígenas, todos abordando temáticas indígenas, realizada no próprio espaço da sala de aula. Junto aos livros, foi exposta uma cabana, de tamanho avantajado, decorada com grafismos Umutina Balatiponé, um dos pontos culminantes de nossa abordagem referente à cultura material e imaterial e suas implicações: quem faz, quem usa, em que circunstância, matéria-prima empregada, dentre outras informações;
- Fomento às ações de mediação de leitura junto ao corpo docente das Escolas Estaduais Dom José do Despraiado e Djalma Ferreira de Souza, nos dias 16 e 21 de novembro de 2023 (contrapartida);
- Realização da atividade de contação de histórias junto ao alunado das escolas citadas;
- Avaliação conjunta dos proponentes do projeto junto ao colegiado das escolas contempladas (contrapartida);
- Realização do relatório final das ações, entregue à direção das instituições de ensino contempladas pelo projeto e à Secretaria de Estado e Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso, promotora da ação (contrapartida).

Todos os envolvidos na ação tiveram a oportunidade de pensar os saberes indígenas em sala de aula, contribuindo, dessa forma, para a valorização da cultura indígena. A contação de histórias do indígena Isaac Amajunepá, da etnia Umutina Balatiponé, reforçou a oralidade, a técnica de contar histórias, tão comum entre os indígenas. O projeto em tela foi de grande envergadura, em termos qualitativos no que tange à inserção da literatura de autoria indígena na Educação Básica, sobretudo, no que se refere à formação de crianças e jovens leitores. Acreditamos que oferecemos à comunidade escolar uma possibilidade de ampliar os conhecimentos acerca da temática indígena, partindo dos saberes tradicionais.

O colar de dentes de caititu de Isaac Amajunepá, um adorno-símbolo de coragem, a pedido dos alunos/as, foi passado de mão em mão durante a contação de histórias sobre os modos de viver do povo Umutina, povo pescador, senhor das águas dos rios Bugre e Paraguai. O adorno, ao ser sustentado por mãos ainda em crescimento, demonstrou curiosidade, admiração, respeito e reverência aos povos originários do Brasil.

No início desta escrita, replicamos a pergunta de Edson Silva e Maria da Penha Silva (2016, p. 151): “Por que a Escola precisa ensinar sobre a diversidade étnica no Brasil?” Diante dos resultados que encontramos durante o desenvolvimento da ação, respondemos: os brasileiros precisam conhecer o Brasil em sua mais ampla pluralidade.

### **Considerações finais**

*Há esperança, pois há uma parcela de humanos que pensa em coletividade, se olham com amor, solidariedade e respeito.*

*Marcio Corezomaé (2021)*

O projeto “Nesorasone: vozes ancestrais na literatura de autoria indígena”, buscou contribuir para a formação de leitores literários da Educação Básica, no que diz respeito ao acesso à literatura de temática indígena. Além disso, em nosso projeto procuramos provocar atividades lúdicas, tendo como fio condutor a literatura na forma de contação de histórias e sua tradição oral. Assim, podemos dizer que houve sensibilização de alunos e professores das escolas participantes do projeto.

Dessa maneira, a partir da experiência vivenciada percebemos que a contação de histórias, mesmo com toda tecnologia de que dispomos hoje, continua encantando, entretendo e desenvolvendo reflexões importantes sobre a cultura e tradição dos povos indígenas. Desta

maneira, acreditamos ter deixado excelentes contribuições à comunidade escolar, ao fomentar um espaço profícuo no que tange a temática das representações indígenas, sobretudo no que refere à formação de crianças e jovens leitores em suas práticas cotidianas, uma vez que um dos objetivos do projeto consistia em ampliar possibilidades acerca da temática indígenas, partindo da contação de histórias.

Nossa principal motivação com o projeto em tela visa dar visibilidade ao protagonismo indígena e à educação intercultural. A defesa do paradigma social-identitário preconizada por Cosson (2020, p. 105) visa “desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade”. Como estamos de acordo com Cosson (2020), propomos projetos didáticos sólidos que exploram o tratamento em sala de aula desse gênero literário a fim de refletir sobre a produção literária indígena como forma de desconstruir estereótipos e preconceitos a partir de uma perspectiva intercultural. Consideramos, então, ser possível e desejável que a escola se constitua como espaço que favoreça o exercício da cidadania em contexto de diversidade cultural. Em uma discussão sobre o estímulo à leitura, Colomer (2007, p. 104) faz um importante alerta “a mediação deve existir porque a literatura é importante para os humanos, e os adultos são responsáveis por incorporá-la às novas gerações”.

## **Referências**

ALVES, Thiago Moessa. *Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira: cenografia, ethos discursivo e ideologia*. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

ARAÚJO, Patrícia Martins de. *Os indígenas na literatura infantil brasileira*. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BALDI, César Augusto. Comunidades negras e novo constitucionalismo: pluralismo jurídico, territorialidade e buen vivir. In: VAL, Eduardo Manuel;

BELLO, Enzo (org.). *O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano* [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: Educus, 2014. p. 26-50.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>. Acesso em: 9 jan. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARBALLIDO, Manuel E. Gándara. Direitos Humanos, cidadania e pensamento crítico. In: BRANDÃO, Clarissa; BELLO, Enzo (org.). *Direitos humanos e cidadania no constitucionalismo latino-americano*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 5-8.

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

COREZOMAÉ, Marcio Monzilar. Povo Balatiponé-Umutina – Ser e estar no mundo. In: JESUS, Naine Terena de. *Tempos: coletânea indígena*. Cuiabá: Sustentável, 2021.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Cortez, 2020.
- COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da; COSTA, Loyuá Ribeiro F. M. da; COENGA, Rosemar Eurico. Ondjaki e Renê Kithãulu: uma proposta decolonial ao cumprimento da Lei 11.645/ 2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELLES, Marinelma Costa (orgs.). *A lei 11.645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- DOS SANTOS, Theotonio. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2015.
- ENESFILHO, Djalma Barboza. *Literatura indígena brasileira contemporânea para a infância: uma escrita criativa e de resistência*. 2022. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. In: ESCOBAR, Arturo. *Tabula rasa*. 2003. p. 51-86. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/1-escobar-tabula-rasa.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIACOMOLLI, Dóris Helena da Silva. *Literatura indígena e a narrativa da memória: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Kaka Werá Jecupé*. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983. p. 223-244. (Ciências Sociais Hoje, 2).
- GROSGOUEL, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, Bogota, n. 14, p. 341-355, ene./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

HERRERA FLORES, Joaquin. *A reinvenção dos direitos humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JESUS, Naine Terena de. *Tempos: coletânea indígena*. Cuiabá: Sustentável, 2021.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas *apud* COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova, outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

MARTINS, Andréa Castelaci. *Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira: representações da temática indígena por Ciça Fittipaldi e Daniel Munduruku*. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Políticas de identidade, branquitude e pertencimento étnico-racial. In: BENTO, Maria Aparecida Bento (org.). *Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 49-63.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. *As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual*. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. O que significa renunciar a uma categoria? *Empório do Direito*, 2017. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/backup/o-que-significa-renunciar-a-uma-categoria/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI, Gianna Alessandra S. Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2016.

PRAXEDES, Rosângela; PRAXEDES, Walter. *Educando contra o preconceito e a discriminação racial*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Clacso, p. 107-130, set. 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 18 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-214, jun. 1999. Disponível em: [http://histtheory.tripod.com/teoria\\_critica.htm](http://histtheory.tripod.com/teoria_critica.htm). Acesso em: 18 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2. ed. Recife: Editora dos organizadores, 2016.

STACCIARINI, Leticia Santana. *Estudo do espaço narrativo em obras de autores indígenas brasileiros para o público infantil*. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

TROQUEZ, Sonia Ferreira dos Santos. *Literatura nativa: análise das obras Ajuda do saci Kamba'i e O saci verdadeiro*, de Olívio Jekupé. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 2010.

# **WELCOME, DE BARROUX: A LITERATURA E O ENSINO DA DIVERSIDADE E DA HOSPITALIDADE**

Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)

Os conflitos bélicos em curso no século XXI trouxeram à baila uma temática que já há algum tempo tem se tornado recorrente, estando presente em romances autobiográficos, *memoirs*, bem como em livros para crianças e jovens: a condição de refugiado.

O tema do refúgio pode ser considerado como fraturante, uma vez que envolve situações complexas, como atos de violência, sendo, portanto, de abordagem delicada em obras voltadas para o público infantil.

Não são poucos os relatos de pessoas que vivenciaram o trauma da guerra e do deslocamento forçado. Em geral, são narrativas que chocam o leitor devido à violência que as permeia, cumprindo o seu principal papel de alertar o mundo para as atrocidades cometidas durante a guerra e o sofrimento daqueles que lutam para sobreviver e reconstruir a vida em outro lugar. Se a crise gerada pelo deslocamento de refugiados não é um fenômeno novo, há que se reconhecer que foi a partir do século XX, e principalmente no contexto das duas grandes guerras, que se iniciou um fluxo intenso de pessoas em busca de refúgio, intensificado no século XXI, notadamente após 2015, quando irrompeu a guerra civil na Síria e cerca de 5 milhões de pessoas deixaram o país.

De acordo com a definição do *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado* da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) (2011), o refugiado é uma pessoa que se encontra fora de seu país de origem devido a temores de perseguição, ou a violações generalizadas dos direitos humanos. Se, por um lado, há uma comoção global em relação ao destino dessas pessoas forçadamente expatriadas, por outro, desenvolveu-se uma postura discriminatória que vê no refugiado uma ameaça, reforçando barreiras e intensificando desigualdades. A xenofobia infiltra-se no tecido social de tal modo que a intolerância termina por ser transmitida também às crianças, que adotam a mesma postura dos adultos em relação a pessoas de outras etnias.

Na Europa, apesar dos esforços conjuntos da União Europeia, da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e da Organização Internacional para as Migrações (OIM), essa discriminação ainda persiste. Refugiados africanos e do Oriente Médio têm sido alvo de xenofobia no continente europeu. Diante desse quadro, muitos autores dedicaram-se a escrever sobre a condição do refugiado, de modo a sensibilizar as crianças para uma atitude de acolhimento.

Inspirado pelas dificuldades enfrentadas pelos refugiados na Europa, Stephanie-Yves Barroux escreveu, ilustrou e disponibilizou gratuitamente em 2022, no formato de *e-book*, o livro *Welcome*, destinado a crianças.

O autor nasceu em Paris e cresceu no Norte da África, mas retornou à França para estudar fotografia, arte, escultura e arquitetura nas famosas escolas de arte Ecole Estienne e Ecole Boule, por vários anos. Mais tarde, trabalhou como diretor de arte em Paris, Montreal e Nova York e também como ilustrador de imprensa para vários jornais, como o *New York Times*, o *Washington Post* e a revista *Forbes*.

Barroux é hoje conhecido por suas publicações de livros infantis, cujas histórias cria e ilustra. Movido pelo amor pelas cores e pela

fantasia, ele elabora suas ilustrações de forma tradicional, usando linogravura, pintura acrílica, lápis e colagem. Em 2005, recebeu o prestigioso prêmio *Enfantaisie* da Suíça pelo livro *Uncle John and the Giant Cherry Tree*.

No Brasil, há inúmeras escolas que ofertam o ensino de língua inglesa para crianças, além dos cursos de idiomas, e a adoção de uma obra que, além de poder ser utilizada no ensino da língua, leva à reflexão sobre questões como a hospitalidade e o respeito à diferença, faz de *Welcome* uma opção a ser considerada.

**Figura 1** – Capa do Livro *Welcome*<sup>1</sup>



Fonte: Barroux (2022).

Muito embora o livro em questão seja escrito em língua inglesa e inspirado em uma crise humanitária internacional, o contexto

---

1 Em conformidade com as normas de direitos autorais da Harper Collins Publisher, a utilização de partes da obra e de imagens é permitida para a finalidade de crítica e revisão. Disponível em: <https://corporate.harpercollins.co.uk/reporting/permissions/>. Acesso em: 12 out. 2024.

da história narrada permite a identificação com qualquer indivíduo expatriado.

O Brasil enfrenta também problemas em relação aos refugiados e imigrantes. Segundo a publicação de 8 de fevereiro de 2022 da Agência Senado,

O presidente da CDH, Humberto Costa (PT-PE), ressaltou que grande parte dos refugiados recorre ao Brasil numa tentativa de escapar de um cenário de perseguição e vulnerabilidade no seu país de origem. No entanto, observou ele, quando os migrantes chegam aqui, se deparam com a ausência de uma política pública de acolhimento e uma sociedade que tem se mostrado “cada vez mais intolerante e preconceituosa”.

O maior contingente de refugiados é de venezuelanos, mas há também um número significativo de migrantes de outros países, como Síria, Haiti, República Dominicana e Cuba, além de países africanos. A falta de uma política efetiva de acolhimento e de esclarecimento à população torna essas pessoas ainda mais vulneráveis.

Segundo uma reportagem de Lu Sudré (2018), publicada no site *Brasil de Fato*, no relatório “Tendências Globais – Deslocamentos forçados 2017”, pela primeira vez, o ACNUR registrou também o número de crianças desacompanhadas ou separadas da família consideradas refugiadas, e o número de solicitações de asilo de crianças nessas condições não para de crescer.

Se cabe aos órgãos governamentais prover políticas públicas de acolhimento de imigrantes e refugiados e sanções a atitudes xenofóbicas, cabe também à sociedade civil, às famílias e à escola o ensino e o exercício de práticas sociais de respeito à diversidade e de hospitalidade. A literatura infantil torna-se, assim, um instrumental valioso nesse processo. Como Regina Zilberman (1985, p. 29) sinaliza,

A atividade com a literatura infantil — e por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional — desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar importância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor.

### **Welcome: uma alegoria sobre a hospitalidade**

Conforme o *E-Dicionário de Termos Literários* de Carlos Ceia (2009), “uma alegoria é aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral” e, ainda, segundo o *Dicionário Aulete Digital*, ela é a “expressão do pensamento ou da emoção [...] em literatura, pintura e escultura, pela qual se representa simbolicamente um objeto para significar outro”.<sup>2</sup> A alegoria, portanto, é o principal recurso das fábulas.

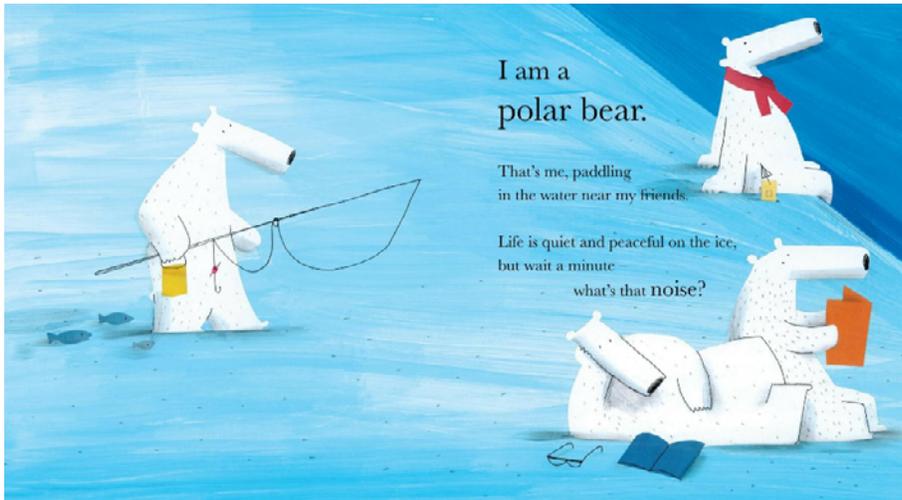
As personagens de *Welcome* são animais, que, entretanto, têm atitudes típicas dos seres humanos. Esse recurso permite que, sem a ênfase no sofrimento e estresse emocional que são inerentes à experiência do refúgio, as crianças possam refletir sobre a questão da hospitalidade.

A personagem principal é um urso polar que já na primeira ilustração expressa a tranquilidade do seu modo de vida.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.aulete.com.br/alegoria>. Acesso em: 12 out. 2024.

**Figura 2** – Personagem principal de *Welcome*

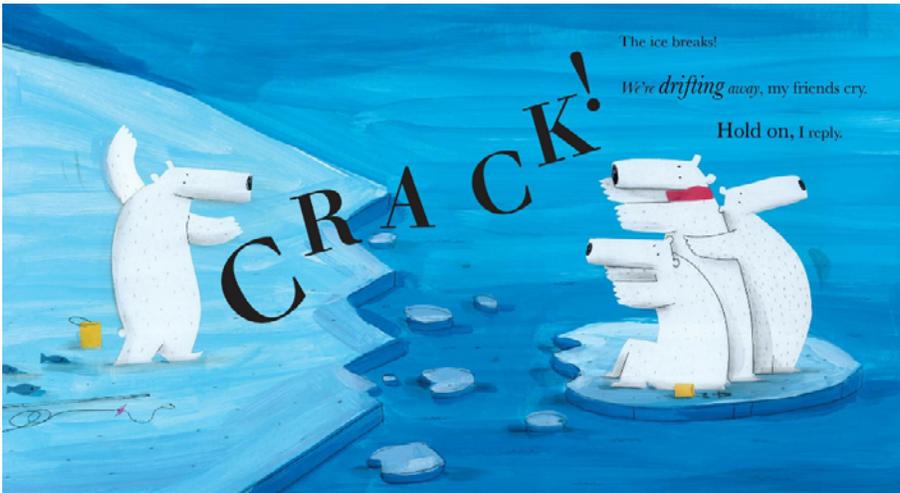


Fonte: Barroux (2022).

A rotina dos ursos é representada por meio de ações humanas, como a pescaria, o remo e a leitura de livros. Essa tranquilidade é, entretanto, interrompida por um ruído estrondoso, que logo se configura com uma ruptura na massa de gelo em que os ursos se acomodavam, fazendo com que o narrador e mais dois amigos fiquem à deriva em um pequeno pedaço de gelo.

A palavra CRACK em letras maiúsculas e em fonte destacada em relação ao restante do texto marca a ruptura e a quebra do bloco de gelo. Essa quebra simboliza a ruptura efetiva entre o migrante e sua terra natal, que Edward Said (2003, p. 46) traduz como “uma fratura incurável”, cujo resultado é uma “tristeza essencial [que] jamais pode ser superada”.

**Figura 3** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Pode-se perceber que, no livro, o contexto usual das crises humanitárias, ou seja, as guerras e perseguições religiosas ou políticas, dá lugar a um evento de ordem ambiental, que pode ser, igualmente, explorado pelo professor.

Na sequência, os três ursos agarram-se uns aos outros para não cair no mar e essa atitude reflete a busca de apoio mútuo entre aqueles que migram em grupos, cientes de que não haverá retorno. Essa imagem alude claramente à travessia do Mar Mediterrâneo por refugiados, que tem sido constantemente veiculada pela mídia e evoca os riscos que eles correm ao fazê-lo.

Embora tentem distrair-se para passar o tempo, logo as personagens se veem diante da força da natureza. O oceano se descortina como uma imensidão infinita de água e a violência das ondas é apavorante.

Há que ressaltar o efeito produzido pela disposição do texto e pelas imagens na Figura 4. A palavra *wave* (onda) em fonte destacada e inserida no ápice de uma onda potencializa a ideia do mar bravo, bem como enfatiza a vulnerabilidade dos ursos. O urso polar que detém

a voz narrativa atesta o pavor que sente ao dizer “*I’m scared*”, ou seja, “Estou com medo”. O adjetivo aparece em itálico e em fonte um pouco maior, dando vulto ao sentimento da personagem.

Os perigos do mar fazem com que os personagens anseiem por um lugar seguro onde possam habitar. Essa busca de segurança reflete o anseio de todo refugiado, que, em deslocamento e sem abrigo definitivo, solicita asilo.

**Figura 4** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Em sua jornada sobre o bloco de gelo, os ursos encontram locais habitáveis, mas são rechaçados pelos habitantes locais. Barroux (2022) busca evidenciar desse modo as dificuldades enfrentadas pelos refugiados ao buscar acolhimento.

O primeiro desses lugares traz esperança às personagens, que julgam estar salvas, e pedem asilo aos bovinos que lá habitam. Entretanto, não têm permissão para ficar por serem excessivamente peludos, altos e terem as características típicas dos ursos. A aparência torna-se

um marcador da diferença, que gera a construção de “identidades negativas” (Woodward, 2000) e a intolerância. Esse encontro construído sobre uma oposição binária — nós e os outros — enseja a possibilidade de reflexão sobre a questão da diversidade.

**Figura 5** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Na Educação Infantil é recomendável que os temas fraturantes sejam apresentados de forma a construir paulatinamente a recepção do sentido. No caso específico da questão da diversidade, parte-se primordialmente de atividades lúdicas, de modo que a criança possa desenvolver percepções de si e do outro, expressando e valorizando suas características físicas. Essa percepção deverá levar à compreensão de que essas características se constituem basilarmente pela descendência familiar. Ao enfatizar que a rejeição dos ursos pelos bovinos é pautada em uma alegada diferença física, o livro aponta para o reconhecimento e aceitação da diversidade.

Impedidos de se estabelecerem no local, os ursos continuam à deriva e, aos poucos, percebem que o bloco de gelo onde estão está dimi-

nuindo de tamanho e mal conseguem se manter sobre ele. Ao avistarem terra novamente, animam-se, principalmente, porque é um lugar vasto com um único habitante: um urso panda.

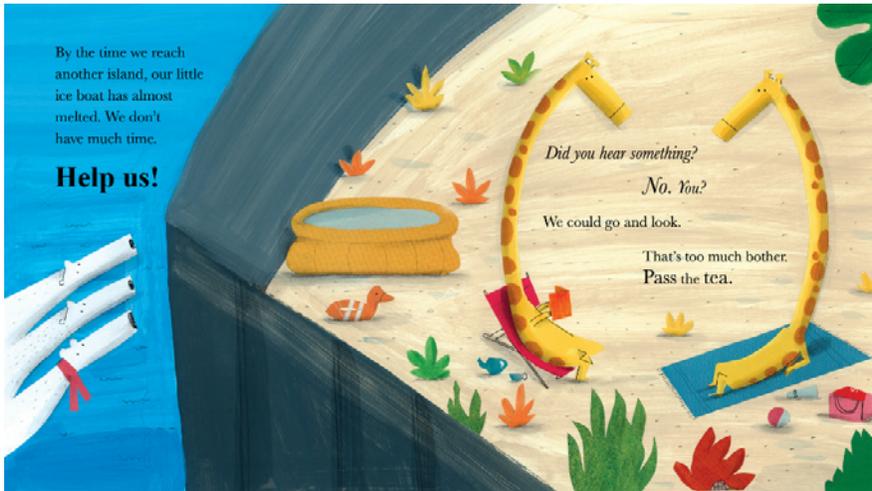
**Figura 6** – Página de *Welcome*

Fonte: Barroux (2022).

Todavia, ao pedir asilo, recebem uma resposta negativa, com a justificativa de que são muitos e que o lugar não comporta todos. O contraste entre a imagem e a justificativa mostra a incoerência da negativa.

Angustiadados, os ursos gritam por socorro ao se aproximarem de outra ilha, desta vez, habitadas por girafas que ignoram seus apelos. A paisagem do local é compatível com um país tropical, o que torna mais iminente a possibilidade de derretimento completo do bloco de gelo.

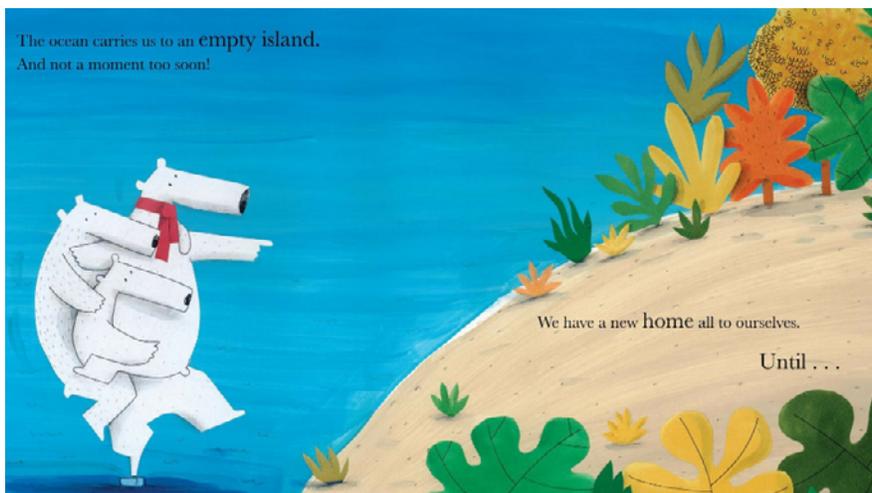
**Figura 7** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

O narrador enfatiza que os ursos já estão perdendo a esperança, quando, subitamente, o oceano os leva a uma ilha inabitada, onde finalmente encontram um novo lar. A ilustração mostra o quase total derretimento do bloco de gelo.

**Figura 8** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Os três ursos conseguem efetivamente adaptar-se à nova terra e vivem tranquilos até que, repentinamente, avistam três macaquinhos em um barco, que provavelmente esteve à deriva durante muito tempo. Eles buscam um lugar para viver e solicitam auxílio.

A imagem mostra os ursos muito à vontade em seu novo *habitat*, jogando tênis e descansando. A resposta ao pedido aparece incompleta nessa passagem (Figura 9), como a deixar em suspense se, estando agora em uma nova terra, os ursos reproduziriam o comportamento xenofóbico dos habitantes das outras ilhas.

**Figura 9** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Diante do pedido e da recordação da própria experiência de angústia ante a força da natureza e da rejeição sofrida nos lugares onde tentaram obter abrigo, os ursos recebem os recém-chegados de modo hospitaleiro. O livro termina com a ênfase na palavra *Welcome*, ou seja, bem-vindo.

**Figura 10** – Página de *Welcome*



Fonte: Barroux (2022).

Na edição da Egmont de 2016, a obra vem acompanhada de um guia de 18 páginas, que está disponível na internet,<sup>3</sup> com sugestões de utilização da obra para diferentes faixas etárias e habilidades, focalizando aspectos linguísticos, comportamentais e interacionais.

O guia propõe atividades para crianças de várias idades e estabelece como objetivos:

- a) Combater o preconceito e a discriminação;
- b) Despertar a empatia por meio do conhecimento dos desafios enfrentados pelos refugiados;
- c) Promover o engajamento no diálogo intercultural em comunidades locais;
- d) Ensejar reflexões sobre questões climáticas e seus efeitos.

As atividades propostas ensejam o aprendizado do uso da língua em contextos comunicativos, como mostra o trecho destacado abaixo, que focaliza a circunstância de uso palavra *welcome*:

<sup>3</sup> Disponível em: [https://icepell.eu/Kits/ICEKit18\\_Welcome.pdf](https://icepell.eu/Kits/ICEKit18_Welcome.pdf) Acesso em: 12 out. 2024.

**Figura 11** – Guia de atividades

- » Elicit the word for *'Welcome'* in their own language(s) as well as the meaning. Concept check by asking the children, *When do people say 'Welcome'? Who do they say it to? Why do they say it? Is it a nice thing to say? How do you feel when people say 'Welcome' to you?*

Fonte: Egmont (2016, p. 8).

Na Figura 12, são exploradas: a pronúncia das palavras em inglês e a associação entre o signo e o objeto (os animais) por meio da utilização de comandos que requerem ações como resposta.

**Figura 12** – Guia de atividades

- » Show flashcards or photographs of these seven animals and suggest the different actions. Have the children stand up and mime the animals and their actions:

*Jump like a monkey!*

*Stretch like a giraffe!*

*Munch bamboo shoots like a panda!*

*Graze grass like a cow!*

*Gallop like a horse!*

*Paddle like a polar bear!*

*Swim like a penguin! ...*



Fonte: Egmont (2016, p. 8).

O guia avança gradualmente, partindo de atividades lúdicas e de uso linguístico até atingir um estágio mais avançado da exploração da obra, em que são feitas perguntas diretas sobre as ações das per-

sonagens, de modo que as crianças possam se expressar livremente e emitir suas opiniões a respeito, como mostra a figura a seguir:

**Figura 13** – Guia de atividades

- » *What is the panda's excuse for rejecting the polar bears? Do you think this is right? How could you describe the panda's attitude? [selfish, does not feel responsibility for the polar bears and their situation].*
- » *How do you think the polar bears feel when they hear the panda's excuse?*

Fonte: Egmont (2016, p. 10).

A exploração das ilustrações tem um papel essencial na medida em que as obras para crianças têm por característica um maior apelo visual. Como Colombo (2009, p. 4) enfatiza:

Os livros infantis atuais, cheios de ilustrações, recursos gráficos dos mais variados, materiais diversos e estilos diversificados, portadores de histórias tradicionais ou contos modernos, são capazes de prender a atenção do pequeno leitor e abrir portas para o universo mágico e misterioso da leitura, resultando em inúmeras e importantes aprendizagens, ao passo que ajuda a despertar o gosto pelo ato de ler e conseqüentemente auxiliam no processo não só de alfabetização, mas letramento do indivíduo.

O percurso sugerido pelo *toolkit* demonstra a importância do planejamento de leitura de livros infantis, sobretudo quando versam sobre temas fraturantes. É necessário que a criança saiba que os problemas elencados sob esse rótulo existem. Conforme Nodelmam (2020, p. 43) argumenta,

No mínimo, permitir às crianças o conhecimento do mundo nos dará a liberdade de discutir o assunto, de compartilhar com elas nossas opiniões a respeito; ao passo que, se escolhermos mantê-las ignorantes a respeito das coisas que desprezamos, supondo que assim as estaremos protegendo, vamos nos privar da oportunidade de realizar tais discussões.

É relevante ressaltar que, embora a literatura não deva ser reduzida ao caráter pedagógico, ela é um instrumento importante para o desenvolvimento da interpretação e da reflexão, concorrendo para que a criança amplie sua percepção do mundo e das relações sociais. Segundo Colomer (2017, p. 116), “a ideia de que nenhuma obra, inclusive o livro mais simples, é inocente ideologicamente, tem sido enormemente tentadora para os estudos de literatura infantil, que podem contar com um corpus especialmente apto para detectar os reflexos dos valores sociais”.

*Welcome* não apenas desperta nas crianças o interesse pela leitura, mas lhes apresenta uma das questões sociais que mais impactam o mundo contemporâneo. A narrativa alegórica de Barroux (2022) permite que a percepção infantil do preconceito na história narrada seja estendida às relações humanas, ensejando a sua substituição por um olhar solidário. Ao abordar a diversidade por meio das características físicas dos animais, a obra adota os princípios da Educação Inclusiva, na medida em que propicia o reconhecimento da diferença, ampliando a percepção de si e do outro.

## **Referências**

ACNUR BRASIL. *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado*. 2011. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/3391.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

AGÊNCIA SENADO. *Intolerância e falta de políticas estimulam violência contra imigrantes, aponta debate*. 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.gov.br/comunicacao/comunicacao-12/2022/02/08-intolerancia-e-falta-de-politicas-estimulam-violencia-contra-imigrantes-aponta-debate>.

leg.br/noticias/materias/ 2022/02/08/intolerancia-e-falta-de-politicas-estimulam-violencia-contr-imigrantes-aponta-debate Acesso em: 22 out. 2024.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. *Alegoria*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/alegoria>. Acesso em: 12 out. 2024.

BARROUX. *Welcome*. Glasgow, UK: Harper Collins Publisher, 2022.

CEIA, Carlos. *Alegoria. E-Dicionário de Termos Literários*. 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alegoria> Acesso em: 12 out. 2024.

COLOMBO, Fabiano. A importância do trabalho educativo com ilustrações de livros de literatura infantil. [s.l.], 2006. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss10\\_05.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss10_05.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

EGMONT. *ICEKit n. 18*. 2016. Disponível em: [https://icepell.eu/Kits/ICEKit18\\_Welcome.pdf](https://icepell.eu/Kits/ICEKit18_Welcome.pdf) Acesso em: 12 out. 2024.

NODELMAN, Perry. *Somos mesmo todos censores?* Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna Editora, 2020.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46-60.

SUDRÉ, Lu. Refugiados no Brasil sofrem com racismo e falta de políticas públicas. *Brasil de fato*. 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/20/refugiados-no-brasil-sofrem-com-racismo-demora-de-documentacao-e-falta-de-politicas/> Acesso em 22 ago. 2024.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

# A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR E A FICÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DE *A MÃO ESQUERDA DA ESCURIDÃO*, DE URSULA K. LE GUIN

Thyago Madeira França (UFTM)  
Érica Soares Silva (UEG)

## Introdução

Ursula K. Le Guin (1929-2018) é uma das figuras mais influentes no universo literário da ficção científica, conhecida inclusive por expandir os limites do gênero ao abordar questões profundas sobre identidade, política e sociedade. Com obras que desafiam discursos cristalizados, normas sociais e preconceitos culturais, como *A mão esquerda da escuridão*, Le Guin utiliza a ficção científica como uma ferramenta para explorar possibilidades alternativas de existência humana e convivência, por meio da criação de mundos e realidades que refletem, refratam e subvertem as realidades do leitor. Essa singularidade no projeto estético da autora pode ser mobilizada de forma a dialogar com a agenda de formação de jovens leitores no âmbito da escola, oferecendo-lhes não apenas uma leitura como entretenimento, mas experiências leitoras que estimulem o pensamento crítico, a diversidade de perspectivas, a empatia e o questionamento de ideologias e normas sociais estabelecidas.

Diante dessa percepção, buscamos com o presente texto investigar aspectos pontuais do enredo e da construção do espaço no romance *A mão esquerda da escuridão* (Le Guin, 2019), de modo a identificar possíveis entradas temáticas (Cosson, 2006) que possam compor práticas de mediação de leitura que tenham como objetivo a formação crítica e literária do jovem leitor no contexto escolar. Para tanto, inscrevemo-nos em uma concepção discursiva do ato de ler e de mediar a leitura literária, pois é necessário reconhecer que os sujeitos envolvidos no processo de leitura refletem e refratam o seu contexto de mundo ao interagir com a obra, o que permite a instauração de efeitos de sentido diversos e, por vezes, antagônicos sobre o texto (França, 2022).

Para Todorov (2009, p. 33), “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”, o que nos permite propor que práticas de ensino de literatura que neguem essa constitutividade subjetiva e identitária da experiência leitora tendem a produzir, quando muito, uma compreensão engessada e/ou equivocada da literatura e de seu papel formativo. Assim, o presente diálogo analítico busca não somente problematizar caminhos produtivos para uma mediação escolarizada que se dê por processos “de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), mas também ressaltar os potenciais estéticos e formativos da escrita, do projeto ficcional e do romance de Ursula K. Le Guin.

É essencial reforçarmos que não intentamos elencar as dificuldades cada vez mais prementes para a formação do leitor literário na escola (falta de uma disciplina autônoma, mobilização de fragmentos isolados, cânone focado em autores e em obras brasileiras e portuguesas, utilização da literatura para se ensinar gramática ou figuras de linguagem). Trata-se de refletirmos de forma propositiva sobre modos de resistência a esse modelo que é chancelado por um aparelhamento político e institucional que, inclusive, determina matrizes curriculares e livros didáticos. Nesse sentido, é relevante que o professor-mediador

resista e encontre, quando possível, estratégias que aproximem o texto literário da realidade dos jovens, pois, como nos lembra Petit (2013, p. 44), a adolescência é uma época:

em que o mundo exterior é visto como hostil, excludente, e na qual o jovem se vê às voltas com um mundo interior inquietante, e está assustado com as novas pulsões, muitas vezes violentas, que experimenta. Então os adolescentes acorrem aos livros, em primeiro lugar, para explorar os segredos do sexo, para permitir que se expresse o mais secreto, que pertence por excelência ao domínio dos sonhos eróticos, das fantasias. Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que o atormentam.

É nesse contexto de uma atmosfera de transformações e angústias vividas pelos jovens que pensamos uma tomada de posição que reconheça a importância não de que todo texto seja atual ou com enredos sobre a realidade dos alunos, mas sim que as estratégias de mediação busquem o refinamento de atitudes de simbolização que dialoguem com o cotidiano do leitor e com os modos de subjetivação da sociedade atual. Sobre essa questão, Petit (2010, p. 110) nos lembra que crianças e jovens inseridos em dinâmicas de mediação significativas podem experimentar não somente “um reconhecimento de si que a literatura permite, mas uma mudança de ponto de vista, um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos”.

É com o objetivo de contribuir para a construção de práticas significativas de mediação de leitura literária na escola que recorremos a Oliveira e França (2023, p. 281) e a sua definição de mediador de leitura literária:

um agente na seleção/criação e aplicação de estratégias para a promoção do texto, um curador imbuído de sua experiência leitora, escutador do seu tempo, das obras e dos alunos com quem dialoga, apto a pro-

mover o texto literário e colaborar com o percurso formativo de novos leitores e/ou leitores autônomos.

A partir dessa definição, a prática de mediação deve ser entendida como um processo que exige intencionalidade e objetivos claros, além de um processo de curadoria/seleção de textos que transcenda um discurso utilitário comum na escola, e que se ancore em um planejamento que ofereça condições para uma experiência de leitura significativa. Para tanto, é importante que o professor-mediador selecione textos, entradas temáticas e estratégias que valorizem a sensibilidade estética das crianças e dos jovens, “sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (Bajour, 2012, p. 31).

Deste modo, considerar que a ficção científica (ou *sci-fi*) “retrata outros mundos como forma de possibilitar um olhar diferente sobre o nosso” (Arbo; Silva, 2021, p. 106), é propor que, ao se deparar com realidades imaginárias, planetas distantes e sociedades futuristas, o jovem leitor possa encontrar espaços de reflexão que aproximem os seus modos de subjetivação dos discursos da sociedade atual, por meio de experiências mediadas que proponham modos de se debater normas sociais, políticas e culturais que, muitas vezes, são cristalizadas como inquestionáveis em nossa sociedade.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese do enredo do romance em estudo, como forma de relacioná-lo ao gênero *sci-fi*, bem como de estabelecer um recorte de entradas temáticas latentes no texto que foram mobilizadas em nosso estudo sobre a formação do jovem leitor de literatura. Para tanto, recorreremos aos estudos sobre a espacialidade em Tuan (2013) e em Bachelard (2008), além de um exercício de expansão teórica com o conceito de não lugar em Augé (1994), para pensarmos os diálogos entre as culturas do sujeito humano/não humano a partir de um espaço alienígena. Ainda, mobilizamos Stuart Hall (2006), Laraia (2001) e Milton Santos (2006) para a compreensão cultural dos sujeitos no espaço. Também conversamos com João Bôsco Cabral dos Santos (2003, 2009) sobre sua teorização da litera-

tura enquanto uma manifestação discursiva, com os estudos sobre letramento literário de Cosson (2006) e, também, com Petit (2009, 2010, 2013), sobre o papel da leitura na formação dos jovens e de sujeitos em situação de adversidade.

### **Considerações sobre o romance de Le Guin**

Publicado em 1969 pela escritora californiana Ursula K. Le Guin, *A mão esquerda da escuridão*, é amplamente reconhecida como uma das obras mais importantes da ficção científica, tendo recebido diversos prêmios prestigiosos que atestam sua relevância literária e impacto cultural. Entre as premiações mais significativas estão os prêmios *Hugo* (1970) e *Nébula* (1969), considerados os mais importantes no universo da ficção científica, celebrando tanto a popularidade da obra quanto o seu reconhecimento pela crítica especializada. Esses prêmios colocaram Le Guin no auge do gênero na virada da década de 1960 para 1970. Além disso, o romance também foi reconhecido pelo *Locus Award* (1970), outro prêmio de peso no campo da ficção especulativa, e posteriormente, sua contribuição para a literatura fantástica e ficção científica foi consolidada com prêmios como o *World Fantasy Award* (1995) e o *Lewis Carroll Shelf Award* (1972), o que ampliou e consolidou o seu reconhecimento literário para além dos limites da ficção científica. Essas premiações, ao longo de várias décadas, solidificaram o lugar de *A mão esquerda da escuridão* como um marco na literatura mundial, tanto pela profundidade de seus temas quanto pela inovação no gênero.

O enredo nos transporta à missão do humano Genly Ai no planeta Gethen (também conhecido como Planeta Inverno) que, em função diplomática, é enviado por Ekumen, uma liga interplanetária, com o objetivo de convencer o rei da nação Karhide a se aliar à organização. Entretanto, sua jornada transborda de uma simples missão de negociação, para uma experiência de alteridade em que enfrenta desafios quanto a barreiras culturais e políticas que não estava preparado, principalmente por conta de sua incapacidade inicial de entender as com-

plexidades sociais, culturais e biológicas dos gethenianos. Nesse sentido, é possível afirmarmos que a incursão diplomática do protagonista fracassa em vários momentos, principalmente por conta de suas convicções limitadas e preconceituosas que fazem com que ele subestime os líderes e o povo de Gethen.

O romance progride de forma que sua função de negociação política acaba sobreposta por um conjunto de ponderações apresentadas ao leitor, a partir dos olhos de Genly Ai, sobre um mundo estranho e desafiador, com suas particularidades culturais e biológicas, por exemplo, o fato de os moradores locais não possuírem gênero fixo. Isso faz com que o protagonista, enquanto busca cumprir sua missão, enfrente desconfianças, envolva-se em mal-entendidos culturais e em conflitos sobre suas dificuldades em se adaptar a uma realidade tão diferente da sua.

Outra singularidade do planeta Gethen é estar eternamente preso a uma era glacial, com temperaturas muito baixas durante a maior parte do ano, tornando o frio uma constante na vida de seus habitantes. Neve e ventos gélidos dominam a paisagem, sendo grande parte do planeta coberto por montanhas e geleiras. Em uma conversa com o nativo Estraven, pode-se notar a falta de costume do humano sob circunstâncias gélidas:

Conduziu-me através do jardim, onde caía uma neve fina sob a lua enorme, mas embaçada. Estremeci de frio quando saímos, pois estava abaixo de zero, e ele acrescentou com uma surpresa polida: — Está com frio?! Para ele, naturalmente, aquela era uma noite primavera. Sentia-me cansado e abatido. Respondi-lhe: — Tenho sentido frio desde que vim para este mundo. — Como é que você chama este mundo, na sua língua? — Gethen. — Você não tem um nome equivalente, de vocês...? — Temos; o primeiro investigador o batizou. Chamou-o planeta Inverno (Le Guin, 2019, p. 26).

A compreensão desse espaço gelado que o humano ainda não se habituara possibilita múltiplos efeitos de sentido sobre o espaço, uma vez que a cultura, os corpos/sujeitos e a ambientação natural podem ser analisados sob a ótica de uma espacialidade física e/ou simbólica. A partir do vínculo afetivo entre os sujeitos e o meio, Yi-Fu Tuan (2013, p. 7) explana tais efeitos pelo termo topofilia e afirma que “o lugar é construído a partir da experiência e dos sentidos, envolvendo sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem”. Isso pode ser observado no romance por meio dos sentimentos de Genly Ai sobre ser um alienígena em um planeta alienígena, o que lhe confere uma contínua sensação de estranhamento entre sua condição humana e o contato com o outro — o planeta alienígena, o ser extraterrestre. Em Gethen, ele é o extraterrestre, o “outro”, confrontado com um mundo cujas normas biológicas, sociais e culturais desafiam sua compreensão e suas verdades, invertendo seu papel habitual de observador para o de um ser alienígena em um planeta que não é o seu.

Os discursos simbólicos que permeiam os espaços produzidos pela natureza de Gethen apresentam, em seu âmago, uma espacialidade também linguística. É nesse sentido que Tuan (2013) explana as relações subjetivas da humanidade com o meio ambiente natural, as culturas, as ideias sobre os espaços, o ambiente físico no imaginário social através, também, da literatura. Dessa maneira, a topofilia põe em diálogo o espaço geográfico e o sujeito em sociedade, propondo que há uma relação de sentidos que vincula o meio ambiente físico à subjetividade humana e aos laços afetivos que unem as pessoas.

Em *A poética do espaço*, Gaston Bachelard (2008, p. 20) entende o espaço “como um instrumento de análise para a alma humana”, por meio do qual se pode conhecer o homem em sua essência mais pura. Nesse contexto, Bachelard (2008) relaciona o inverno com o constructo simbólico da casa que aconchega, que protege da neve e do frio. Segundo o autor, “o inverno *evocado* é um reforço da felicidade

de habitar. No reino da imaginação, o inverno lembrado aumenta o valor de habitação da casa” (Bachelard, 2008, p. 57, grifo do autor). A casa, como símbolo, acolhe o homem do frio, dos ventos, do mau tempo em caráter universal. Contudo, no romance as representações de neve, frio e geadas são, em mesma proporção, fatídicas de forma física e simbólicas: “O vento que sopra aqui é mortífero, esta é a verdade” (Le Guin, 2019, p. 273). A sensação de frio cortante sentida permanentemente por Genly Ai incide tanto em seu corpo quanto em seu interior existencial, o que contribui fortemente para uma barreira que se levanta entre os possíveis vínculos afetivos que poderiam ser ali construídos para a sua morada:

Era uma terra árida, uma casa árida. O fogo crepitava forte na lareira maior, dando, como sempre, mais calor para a vista e para o espírito que para a carne, pois o chão e as paredes de pedra e o vento lá fora, vindo das montanhas e dos gelos, consumiam a maior parte do calor das chamas (Le Guin, 2019, p. 361).

O caráter da espacialidade, dentro dessa perspectiva, também é discutido pelo escritor francês Maurice Blanchot (2011, p. 327), para o qual o espaço literário tem suas próprias regras e contradições, pois “a literatura é a linguagem que se faz ambigüidade”. De forma contrastiva, chamamos Milton Santos (2006, p. 21), que nos diz que “o espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo” e, ainda, que “o espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico” (Santos, 2006, p. 56). Esse diálogo entre o natural, o físico e o social permite propormos uma concepção paisagística de Genly Ai sobre Gethen, ao projetar um estado de consciência que se desenha no espaço físico, mas que se reflete na desarmonia entre homem e mundo, entre o humano e o estranho espaço alienígena.

Assim, a topofilia se manifesta no romance principalmente na relação do protagonista e dos habitantes de Gethen com o ambiente gelado e inóspito do planeta, onde os laços afetivos e a identidade dos su-

jeitos são profundamente moldados pelo clima extremo e a cultura de sobrevivência, criando um vínculo indissociável entre a subjetividade humana e o espaço físico que habitam. Isso pode ser percebido quando, durante a sua jornada pelo planeta gelado, Genly Ai dialoga com a solidão que o assola após a morte de Estraven, político exilado de Gethen e seu principal aliado. Estraven desempenha um papel crucial na jornada de descobrimento do protagonista, que inicialmente o vê com desconfiança, mas acaba por reconhecê-lo como um símbolo de confiança e empatia, ajudando-o a sobreviver nas condições extremas do planeta e guiando-o em uma profunda transformação emocional e cultural.

Outro aspecto que ressaltamos é a possibilidade de analisarmos o planeta Gethen como um personagem, uma voz que determina as escolhas e o destino do protagonista. Suas organizações são planejadas, as regiões são (sub)divididas, o clima, a vegetação e as montanhas de gelo são elementos travestidos de escuridão. Nos abismos de neve, a cor branca de sua perpétua nevasca metaforiza a cegueira de um horizonte sem sol. Assim, esse espaço físico também funciona como um sujeito de sua própria história, sujeito esse que, ao ser colocado em equiparação à sua geografia ou à sua literariedade, inunda-se em sua própria gênese diáfana.

Talvez como os pássaros do Ártico que, quando conservados em gaiolas aquecidas, uma vez soltos ficam com as patas enregeladas. Eu era, entretanto, um pássaro tropical e sentia frio — frio lá fora, frio dentro de casa, incessante e perseverantemente, sempre sentindo frio. Caminhava para cima e para baixo, tentando me aquecer (Le Guin, 2019, p. 35).

Esse sentimento de não pertencimento de Genly Ai, como um “pássaro tropical em um clima gélido”, traduz-se em uma atmosfera de um não lugar, conceito de Marc Augé (1994) entendido como um espaço de passagem em que se é impossibilitado de formar qualquer identidade. O abandono (não) arbitrário da identidade de Genly é transfi-

gurado na representação imagética da solidão enquanto um não lugar, que configura do real ao imaginário e sempre em consonância com o espaço do planeta hostil. Isso pode ser percebido ao longo de todo o romance, pois Le Guin (2019) explora representações da comunicação, da solidão, do equilíbrio entre escutar e ser escutado, com foco na condição de ser um estrangeiro em um ambiente de não pertencimento, de uma permanência contínua como forasteiro, da morte do humano em um território alienígena.

Para Laraia (2001, p. 67), “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”, o que pode ser associado ao fato de que um sujeito social tende a enxergar o mundo que o rodeia através de sua cultura e de seu contexto social, histórico e ideológico. De forma semelhante, ao refletir sobre o termo “identidade cultural”, Stuart Hall (2006, p. 9) infere que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Essa descentralização do sujeito é o fenômeno que Hall (2006) chama de “uma perda do sentido de si”, de modo que estar fragmentado, apartado de seu mundo social e cultural é exatamente o que constitui a crise da identidade definida pelo teórico, o que, no caso do protagonista do romance, reflete em seus momentos de angústia e conflito.

Para além de uma análise aprofundada sobre os diversos desdobramentos da relação entre os espaços físicos e metafóricos que se configuram no romance, buscamos nessa seção delinear a atmosfera do romance, priorizando como as idiosincrasias do planeta Gethen incidem no conflito externo e interno vivido pelo protagonista, pinçando-o de sua zona de conforto identitária e inserindo-o em um não lugar de fragmentação do eu. São esses elementos reflexivos que priorizamos para pensarmos as potencialidades do romance de Le Guin (2019) para práticas de mediação de leitura na escola.

Como nos lembra Ítalo Calvino (2007, p. 11) em *Por que ler os clássicos*, o clássico é aquele “livro que nunca terminou de dizer aquilo

que tinha para dizer”. Defendemos que *A mão esquerda da escuridão*, escrito na década de 1960, ainda potencializa a construção de pontes de diálogo e escuta para que o professor-mediador se aproxime dos jovens do mundo contemporâneo, imersos em uma sociedade cada vez mais fragmentada e midiática, em que o sentimento de não pertencimento e de angústia tem sido cada vez mais comum entre esse público. Não concordamos com a utilização terapêutica ou propedêutica da literatura na escola, o que tem ocorrido com certa frequência, segundo relatos de colegas docentes, entretanto “não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figuras simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior” (Petit, 2010, p. 115). Por isso, a experiência significativa com a literatura não pode ser apagada da escola.

### ***A mão esquerda da escuridão e a formação do leitor na escola***

Para que possamos estabelecer uma aproximação dialógica entre o romance em análise e a agenda formativa de jovens leitores na escola, inscrevemo-nos na compreensão sobre o discurso literário a partir de João Bôsko Cabral dos Santos (2003, p. 47), para o qual o texto de literatura é um ato de colocar “uma linguagem particular em funcionamento, linguagem esta, resultante de um conjunto de propósitos contidos em uma práxis social projetada por um sujeito-escritor, cujas vozes se traduzem nas vozes de sujeitos-personagens” que fazem emergir efeitos de sentidos diversos a partir das situações apresentadas pelo enredo. J. Santos (2009) reforça que a função-autor do texto é um amálgama entre a história, os saberes e os desejos de poder do sujeito-escritor. É por meio de um “envolvimento estético de um sujeito com a palavra” (Santos, 2009, p. 160) que o autor literário transcende o ato de enunciar e ocupa um lugar de singularidade estética de dizeres que proporciona a instauração de sentidos múltiplos e que denota efeitos estéticos que revelam tomadas de posição. Nesse sentido, por mais que toda obra tenha os seus protocolos de leitura (Chartier, 1996) esperados, os efeitos que emergem das interpretações da leitura

ra também devem ser considerados, nas situações de mediação, como tomadas de posição que denotam inscrições ideológicas relacionadas às visões de mundo do jovem leitor.

É a partir desse reconhecimento da literatura (e de seu ensino!) enquanto discursos sociais que apresentamos algumas entradas temáticas do romance *A mão esquerda da escuridão* como substratos para práticas de ensino-aprendizagem e de mediação de leitura literária que tomem o texto literário “não apenas [como] uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2006, p. 12). Por isso, em diálogo com os princípios do letramento literário, afirmamos que as entradas temáticas doravante apresentadas dependem de uma experiência leitora planejada e efetiva do texto literário, de modo que essa interação seja uma experiência que envolva uma formação estética, em que o jovem leitor seja “capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (Cosson, 2006, p. 120).

Considerando a idade média dos jovens leitores na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, passamos agora a apresentar entradas temáticas que pinçamos no projeto estético da obra de Ursula K. Le Guin e que podem se vincular a estratégias de mediação de leitura literária que incitem ao leitor um encontro efetivo e afetivo com o texto. Cosson (2006, p. 80) reforça que a entrada temática tem como papel “apenas sugerir uma porta para o texto e não determinar a interpretação, ou seja, ela serve para despertar o interesse do aluno pela obra e não conduzir sua leitura”.

Sendo assim, o levantamento das potencialidades temáticas do texto de Le Guin (2019) representa uma proposição de estratégias que podem ser adaptadas e contextualizadas pelo professor-mediador em suas atividades de leitura literária com os jovens. Para tanto, mais do que listar temas relevantes, é necessário que sejam organizadas metodologias de trabalho com intencionalidades e objetivos claros,

de modo que o encontro dos jovens com o texto se dê com foco em uma educação literária que oportunize uma gradual autonomia leitora.

Dito isso, propomos as seguintes entradas temáticas: I–Alteridade, subjetividade e a experiência de Genly Ai com os habitantes de Gethen; II–A ideia de espaço e a sobrevivência em um lugar com clima hostil; III–O lugar do gênero enquanto identidade; IV–O eu e a cultura. Cada entrada temática é explorada por meio de um quadro em que elencamos potencialidades estratégicas para a mediação da leitura efetiva do romance, considerando o seu enredo em diálogo com contextos possíveis e projetados de situações de escolarização da literatura. Esses quatro grupos temáticos podem ser mobilizados, de forma planejada, antes ou durante o processo de leitura da obra com os jovens.

A leitura efetiva do texto pode conter intervalos de socialização, desde que esses intervalos não sejam muito extensos, o que, segundo Cosson (2006), pode provocar uma perda do foco da leitura. Assim, não apresentamos um passo a passo de uma sequência de letramento literário, pois isso vai depender do público-alvo, do tempo que o professor pode destinar para a leitura da obra e, principalmente, das condições materiais de trabalho e de voz que o mediador possua em seu ambiente de trabalho, para que suas escolhas e estratégias sejam respeitadas pelos demais agentes que compõem o contexto escolar — alunos, pais, coordenadores e direção.

Na experiência de Genly Ai com os habitantes de Gethen, a alteridade e a subjetividade são temas fundamentais que se entrelaçam de maneira profunda. Como enviado de outro planeta, o personagem é confrontado constantemente com o seu outro, principalmente pela estranheza e diferença radical que define os gethenianos, tanto em termos culturais quanto biológicos. Essa jornada de encontro e tensões com o diferente resulta em uma transformação pessoal, na qual Genly Ai passa de um observador externo, repleto de julgamentos, para alguém que começa a entender e a respeitar a alteridade dos habitan-

tes daquele planeta, o que, por sua vez, também redefine sua própria identidade e subjetividade. Desse contexto, configuramos a primeira entrada temática:

**Quadro 1** – Entrada temática I

**Entrada temática I:** Alteridade, subjetividade e a experiência de Genly Ai com os habitantes de Gethen

Potencialidades estratégicas: de modo a despertar o interesse dos jovens pela leitura e/ou compor estratégias para a discussão coletiva do romance, o professor-mediador poderá transbordar as fronteiras do texto e estabelecer ponderações sobre a relação do “eu” em sociedade, eventualmente com foco no debate sobre grupos estigmatizados que sofrem preconceitos históricos e/ou estruturais em nossa sociedade (as mulheres, as pessoas com deficiência, os negros, os adeptos de religiões não cristãs, a população LGBTQIAPN+). Apresentam-se como possíveis questionamentos:

- Que grupos são, infelizmente, considerados como diferentes em nossa sociedade? A ideia de que há um diferente implica dizer que há os iguais. Quem seriam os iguais?
- Se pensarmos metaforicamente, o que é sentir-se um alienígena? Você já se sentiu estranho entre as pessoas de seu convívio?
- Em que medida as desconfianças e os preconceitos de Genly Ai se transformam ao longo da história?
- Como a experiência de Genly Ai em Gethen nos ajuda a refletir sobre o respeito e o diálogo que devemos ter com os que consideramos diferentes de nós em nossas comunidades?
- Considerando a nossa realidade de cotidiano pessoal ou aqui na escola, estamos abertos a conviver com o “outro” ou delimitamos os espaços que ocupamos? Como nossas bolhas sociais, principalmente no universo das redes, dialogam com essa dificuldade de dialogar e escutar o outro?
- É possível que nossas emoções e medos criem “espaços” de afastamento ou de aproximação nas nossas relações?

Fonte: Elaboração própria.

É importante reforçarmos que esses questionamentos não devem ser entendidos como um questionário a ser aplicado individual ou coletivamente durante a experiência de mediação e socialização da leitura do romance. Essas perguntas devem ser entendidas como desencadeadoras de uma motivação e de atitude reflexiva que venham compor as trajetórias de leitura dos alunos, pois, como reforça Petit (2010, p. 55), a ficção literária pode e deve interagir com o jovem de modo a alimentar sua capacidade de enfrentar as grandes questões humanas, “tanto quanto possível (os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade etc.); e para celebrar a vida cotidiana”.

Em reportagem publicada no dia 06 de outubro de 2024 pela *Gama Revista*, assinada por Flávia Mantovani e intitulada “Ler ficção nos torna mais empático”, lemos que recentes pesquisas afirmam que o ato de ler ativa mecanismos cerebrais relacionados ao processamento da linguagem e, ainda, que são acionadas regiões do cérebro responsáveis por lidar com estímulos reais. Ainda na reportagem, Cauana Mestre, psicanalista com formação acadêmica e mestrado em literatura, reforça que, além de nos convidar para conhecer e habitar outros mundos, a leitura literária nos convida para ter empatia com um outro que vive e pensa fora de nossa bolha das redes sociais, um outro que tende a ser diferente ou distante de mim, com o qual a leitura pode viabilizar a criação de laços.

Assim, o professor-mediador pode promover diálogos significativos entre o romance, por meio da relação tensa e conflituosa de Genly Ai com os habitantes de Gethen, como forma de explorar discussões e propostas de atividades que tenham como mote o contato, o convívio e o respeito a um outro radicalmente diferente de mim, buscando diálogos que demonstram, por exemplo, a possibilidade de crescimento ético e pessoal do indivíduo que questiona as barreiras culturais e ideológicas que denotam preconceitos e atitudes violentas. Diálogos dessa natureza propõem a formação de um leitor literário autônomo

e capaz de escutar, “aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade” (Bajour, 2012, p. 24).

Apresentamos a segunda proposta de entrada temática:

**Quadro 2** – Entrada temática II

**Entrada temática II:** A ideia de espaço e a sobrevivência em um lugar com clima hostil

Potencialidades estratégicas: de modo a despertar o interesse dos jovens pela leitura e/ou compor estratégias para a discussão coletiva do romance, as camadas de espacialidade da obra e o singular padrão climático de Gethen podem contribuir para que o professor-mediador promova reflexões sobre os desafios climáticos que, mais do que nunca, fazem parte de nosso cotidiano. Dessa temática, surgem como possibilidades os seguintes questionamentos:

- Como é a vida das pessoas em realidades mundiais de condições climáticas extremas? Curiosidades sobre populações que vivem na neve ou no deserto, os povos nômades e indígenas podem compor esse raciocínio.
- Como as condições climáticas do planeta extraterrestre influenciam na sensação de desarmonia que emerge da relação entre Genly Ai e o mundo diferente?
- Qual a relação que parece existir entre o corpo e a cultura, a história e a paisagem quando analisamos a jornada de Genly Ai?
- Como as adversidades enfrentadas por Genly Ai em Gethen dialogam com o contexto de nossas atuais mudanças climáticas e a notória destruição dos espaços naturais?
- É possível reconhecer o planeta Gethen como uma analogia para as mudanças climáticas e a forma como ocupamos e transformamos os nossos espaços físicos?

Fonte: Elaboração própria.

Conversar sobre as mudanças climáticas com os jovens, a partir do romance, pode ser uma estratégia interessante de motivação para leitura, além de reveladora de tomadas de posição diversas. O profes-

sor-mediador não pode desconsiderar que há tendências ideológicas que flertam com o negacionismo científico e climático, o que pode desencadear posicionamentos contrários ao óbvio observado pelos cientistas climáticos. No entanto, desde que bem planejadas, as atividades de mediação com essa entrada temática podem promover importantes inferências que transbordem o texto e dialoguem com o mundo do jovem leitor, pois, como reforça Cosson (2006, p. 28), por mais que a experiência de leitura “possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece”. Assim, é sob a compreensão de que a leitura da obra permitirá a instauração de efeitos de sentido múltiplos que as entradas temáticas devem ser operacionalizadas antes e durante a mediação, inclusive com possíveis parcerias e projetos com professores de outras disciplinas, por meio da instauração de uma discussão transdisciplinar sobre o meio ambiente e as questões climáticas.

Outro ponto inquestionavelmente inovador no universo *sci-fi* construído pela autora é a questão do gênero dos habitantes de Gethen, que não possuem um gênero fixo como a grande maioria dos humanos, passando a maior parte de suas vidas em um estado ambissexual, ou seja, sem apresentar, pontualmente, características físicas ou comportamentais de um sexo específico. Entretanto, uma vez por mês, os gethenianos entram em um ciclo sexual chamado “*kemmer*”, no qual podem assumir temporariamente características masculinas ou femininas, dependendo da situação e do parceiro. Esse processo é fluido e pode variar a cada ciclo, de modo que um indivíduo pode ser pai de um filho em um *kemmer* e mãe em outro: “Todo o nosso padrão de interação sociossexual inexistente aqui. Eles não conseguem entrar no jogo. Não veem uns aos outros como homens ou mulheres. É quase impossível a nossa imaginação aceitar isso. Qual a primeira coisa que perguntamos sobre um recém-nascido?” (Le Guin, 2019, p. 103).

Para Arbo e Silva (2021, p. 107), esse é um dos experimentos de pensamento mais marcantes realizados por Le Guin, pois parte da “experiência generificada das sociedades ocidentais, e a dificuldade

de repensarmos as fundações do que consideramos humano, dentre elas o gênero em coerência com um sexo biológico definido”. A partir dessa idiosincrasia biológica apresentada pelo universo ficcional construído pela autora, configuramos a terceira proposta de entrada temática:

**Quadro 3** – Entrada temática III

<b>Entrada temática III: O lugar do gênero enquanto identidade</b>
<p><u>Potencialidades estratégicas</u>: de modo a despertar o interesse dos jovens pela leitura e/ou compor estratégias para a discussão coletiva do romance, é provável que um dos elementos que chame mais a atenção seja a singularidade sobre o gênero dos gethenianos. Desse contexto, considerando sempre as possibilidades de abordagem do tema em seu contexto escolar, o professor-mediador poderá direcionar as discussões por meio dos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Como os papéis de homem e mulher são construídos em nossa sociedade desde que nascemos?</li><li>- Até que ponto os espaços de privilégio ou de descrédito nos são dados a partir de nossa identidade de gênero?</li><li>- Que tipo de estranhamento a singularidade de gênero dos gethenianos causou em Genly Ai?</li><li>- Como a ausência de gêneros fixos em Gethen determina os papéis sociais de cada pessoa?</li><li>- Como essa maneira ficcional de pensar os gêneros pode provocar deslocamentos reflexivos sobre como ocupamos lugares e posições em nossa sociedade em função de ser homem ou mulher?</li><li>- Como os debates atuais que mobilizam discursos sobre o patriarcado, sobre o feminismo e sobre a diversidade sexual dialogam com a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero do romance?</li></ul>

Fonte: Elaboração própria.

É inquestionável que essa entrada temática é a mais desafiadora para se operacionalizar em uma situação de mediação de leitura, pois há um tabu moral em nossa sociedade acerca de discussões que en-

volvam gênero e sexualidade, principalmente quando essas são feitas no âmbito da escola. Dependendo do contexto escolar em que o professor-mediador está inserido, a melhor estratégia é não trabalhar a presente obra com os jovens.

Diante da desestimulação do trabalho com determinadas literaturas que mobilizem os chamados temas sensíveis, é necessário denunciarmos a vulnerabilidade das vozes dos responsáveis pelo ofício de formar leitores em nossa sociedade, o que pode ser percebido pela ausência de uma disciplina autônoma para a literatura na maioria das escolas e, principalmente, pelos atuais e numerosos ataques e casos de tentativa de censura a obras e autores da Literatura Infantil e Juvenil. Sobre essa questão, Brito e França (2024, p. 59) reforçam que a

censura e a imposição ideológica na LIJ consistem não apenas em uma maneira de tentar manter o controle sobre a narrativa e a opinião pública, mas ainda de limitar a tomada de posição crítica diante de temáticas sociais. Aspecto este fundamental para o exercício da cidadania.

Embora o foco do presente trabalho não seja debater os acontecimentos atuais de pretensa censura a obras e autores, é importante lembrar que, por vezes, os enfrentamentos à literatura surgem de membros da comunidade escolar, como no caso de março de 2024, em que a diretora de uma escola pública gaúcha fez um vídeo nas redes sociais, criticando a obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, vencedor do Prêmio Jabuti em 2021. Para a diretora, é um absurdo que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) envie para as escolas obras com vocabulários de tão baixo nível para serem lidos por estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, embora defendamos o papel de resistência e de denúncia da literatura e das práticas formativas relacionadas a ela, prezamos pela integridade dos nossos colegas de ofício. Assim, cada professor-mediador saberá avaliar as possibilidades de abordagem do romance de Le Guin.

Entendemos que a escola deve ser capaz de “proporcionar uma formação literária completa e robusta, que possa incluir a capacidade de enfrentar e entender questões sensíveis, bem como de interagir ativamente com as obras e com suas marcas linguísticas de subjetividade” (Brito; França, 2024, p. 58), de modo que o jovem leitor seja convidado a refletir, nos casos da entrada temática em questão, sobre como o gênero molda as nossas percepções e comportamentos no mundo real, abrindo espaço para discussões sobre preconceitos, diversidade, identidade e as limitações dos papéis sociais convencionais.

Por fim, apresentamos a última proposta de entrada temática:

#### **Quadro 4** – Entrada temática IV

##### **Entrada temática IV: O eu e a cultura**

Potencialidades estratégicas: de modo a despertar o interesse dos jovens pela leitura e/ou compor estratégias para a discussão coletiva do romance, o professor-mediador poderá demonstrar que, ao longo da narrativa, Genly Ai reconhece que a sua visão de mundo é limitada pela sua própria cultura. Surge então a possibilidade de se discutir a ideia de percepção cultural e topofilia, em que cada sociedade ocupa um “lugar” no mundo e enxerga o espaço à sua volta de uma maneira específica. Este aspecto do romance pode ser utilizado para promover reflexões também sobre o etnocentrismo e a importância de conhecer e respeitar outras culturas. Dessa temática, surgem como possibilidades os seguintes questionamentos:

- Como a nossa cultura molda o espaço em que vivemos e a percepção que temos de outras culturas?
- Há culturas que nos assustam ou não causam estranhamento? Já notou/notaram como a palavra *cultural* é, em vários casos, utilizada para se referir a costumes de um outro que nos é estranho?
- O que representa uma missão diplomática? Há “missões” em nosso cotidiano que requerem certa diplomacia?
- Analisando o desempenho de Genly Ai em sua jornada, é possível concordarmos que uma missão diplomática requer não apenas poder político, mas também empatia e uma capacidade de adaptação cultural?
- Considerando que a percepção de Genly Ai e a sua visão de mundo são limitadas pela sua própria cultura, como nossas experiências com outras culturas e lugares mostram os limites de uma visão etnocêntrica?

Fonte: Elaboração própria.

O debate sobre a diversidade cultural e a importância de se respeitar essa diversidade pode ser um ponto de partida poderoso para motivar a leitura entre os jovens, uma vez que o signo cultura abarca, inclusive, possibilidades temáticas que transcendem a diferença de costumes e podem dialogar, por exemplo, com a diversidade religiosa ou as diferenças entre as gerações e suas escolhas de vida. Entendemos ser importante que os adolescentes possuam espaços de discussão sobre práticas etnocêntricas que julguem outras culturas e estilos de vida a partir de um ponto de vista limitado, baseado em seus próprios valores.

Inclusive, embora não tenhamos abordado o aspecto religioso, vale reforçar que a religiosidade dos habitantes de Gethen é marcada por duas correntes principais: o Handdara e o Yomesh. O Handdara reflete uma filosofia de dualidade e de aceitação do desconhecido, valorizando o equilíbrio entre a luz e a escuridão, o que se alinha à fluidez da vida em Gethen. É uma prática espiritual não dogmática, centrada no saber e no não saber. Já o Yomesh, seguindo uma estrutura monoteísta, prega a devoção a um ser supremo chamado “O Primeiro Criador”. Essas formas de religiosidade coexistem e influenciam profundamente a cultura, as decisões políticas e as relações pessoais em Gethen, refletindo a complexidade de crenças do planeta.

O debate sobre o lugar social e o papel da cultura a partir da ideia de etnocentrismo pode ser relacionado com várias dimensões da vida social, o que revela um potencial para a promoção da empatia e do respeito às diferenças. O conhecimento e o respeito por diferentes identidades, costumes diversos e religiões, por exemplo, são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, empática e inclusiva. No romance, a estrutura corpórea dos alienígenas de Gethen são subservientes aos discursos que entrelaçam corpo e gênero, de modo que “o que impõe as incongruências de Genly diante do outro é a contraditória referência cultural que estabelece uma sociedade criada para segmentos iguais, quando esta concebe-se primordialmente por dife-

rentes” (Silva, 2022, p. 72). Feito Genly Ai e sua jornada de descobertas, o jovem leitor pode interagir com a literatura de modo a reconhecer a importância de se estar aberto à escuta e ao respeito, de questionar, se necessário, suas próprias convicções para realmente reconhecer a voz do outro.

Petit (2010) defende que a leitura literária tem o poder de fazer pensar sobre as diversas interdições culturais e sociais sofridas por grupos estigmatizados que não têm seus direitos básicos plenamente garantidos. Em suas experiências com mediadores que promovem práticas de leitura em contextos de adversidade, a autora reconhece que mais do que decodificar o texto literário ou se buscar uma exegese erudita, “o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas” (Petit, 2010, p. 24). É nesse mesmo raciocínio que pensamos que devem se dar as experiências de leitura no âmbito das escolas. Reforçamos que não se trata de uma utilização propedêutica da literatura, mas de um combate a práticas de leitura sem objetivos claros, em que, “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha” (Cosson, 2006, p. 29).

Ao propormos entradas temáticas que possam instaurar práticas de mediação de leitura literária com o romance de Le Guin (2019), vislumbramos espaços de discussão em que a literatura cumpre o seu papel de transgressão, de fazer com que os jovens reconheçam o peso das imposições sociais e o quanto elas limitam suas visões de mundo, bem como podem impedir o seu exercício pleno da cidadania. Se considerarmos o perfil socioeconômico e identitário da maioria das escolas públicas, é possível identificar que muitos dos grupos vulneráveis de nossa sociedade estão ali presentes em grande número. Assim, torna-se ainda mais importante a formação de jovens leitores autônomos e críticos de si e do mundo em sua volta, por meio da mediação de um

profissional que reconheça o valor da escuta nas práticas de leitura literária, capaz de “preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos literários” (Bajour, 2012, p. 27).

Petit (2013) nos lembra que a literatura é um vasto espaço de transgressão e que, embora o texto ressoe de formas e intensidades diferentes em cada leitor, há sempre que se projetar a possibilidade de “um efeito *a posteriori*, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido” (Petit, 2013, p. 48). Nesse sentido, ressaltamos o potencial transgressivo da literatura, enquanto um mundo feito de linguagem, e do romance *A mão esquerda da escuridão*, enquanto um universo ficcional *sci-fi* que oferece uma infinidade de caminhos para uma mediação ética, responsável e comprometida com a formação efetiva de jovens leitores capazes de pensar criticamente o seu mundo e o do outro. Mais do que identificar em uma prova ou ficha de leitura se as interpretações esperadas foram alcançadas, o professor-mediador deve ter uma conduta ética que valorize esses possíveis efeitos *a posteriori* que podem (ou não!) eclodir dias, meses, anos depois de uma experiência de leitura verdadeiramente significativa.

### **Considerações finais**

Toda proposta analítica acaba por se traduzir em um recorte, principalmente se considerarmos a complexidade de elementos estéticos e discursivos que compõem o universo ficcional de um romance como *A mão esquerda da escuridão*. Da mesma forma, uma proposta de abordagem e mediação da literatura na escola deve ser entendida como uma possibilidade, um caminho a ser avaliado pelo professor-mediador em sua viabilidade estrutural. Assim, buscamos apresentar elementos interessantes que compõem o enredo do romance de Le Guin (2019) com foco em suas potencialidades enquanto entradas temáticas que possam compor, em certa medida, práticas de mediação

de leitura que busquem a formação efetiva do jovem leitor na escola, por meio do refinamento das “condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário” (Cosson, 2006, p. 29).

Dessa forma, a partir de uma tomada de posição que valoriza o autor em sua singularidade estética de dizeres, sempre capazes de instaurar efeitos de sentido e tomadas de posição múltiplas, buscamos identificar no romance temas possíveis de serem postos em diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de leitura e o seu contexto de mundo. Entradas temáticas que podem ser mobilizadas e transformadas conforme as possibilidades que se apresentam como possíveis no contexto de mediação. O essencial é que a mediação de leitura não se desvincule do seu potencial emancipatório, pois os jovens leitores, ainda que leiam de forma “esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social” (Petit, 2013, p. 19).

A ficção científica de Ursula K. Le Guin (2019), em *A mão esquerda da escuridão*, oferece uma valiosa oportunidade para a formação dos jovens leitores na escola, servindo como ponte reflexiva sobre questões de alteridade, cultura e espaço. Ao retratar o estranhamento de Genly Ai em Gethen, um planeta com um ambiente inóspito e uma sociedade cuja fluidez de gênero desafia noções tradicionais, o romance convida os jovens a refletirem tanto sobre o “outro” como subjetividade quanto sobre o choque com realidades culturais e físicas radicalmente diferentes.

Essa experiência de alienação geográfica, social e cultural abre caminho para que o professor-mediador discuta como lidamos com as diferenças culturais e identitárias no mundo real ou com as obscenidades que envolvem históricos processos de exclusão de populações

minorizadas. Em um contexto global cada vez mais fragmentado e em crise, em que a empatia e o respeito pela diversidade são cada vez mais urgentes, a *sci-fi* de Le Guin possibilita inclusive que o mediador dialogue com os jovens sobre uma proposta de mundo, a partir de um olhar humanizado para a convivência e para a necessidade urgente de se respeitar as diferenças em sua amplitude.

Durante o *National Book Awards* de 2014, Ursula Le Guin fez uma fala poderosa ao receber o prêmio pela sua *Contribuição Distinta às Letras Americanas*<sup>1</sup>, alertando que os livros não podem ser vistos somente como um produto, uma mercadoria, pois, para ela, o lucro seria, em certa medida, incompatível com a arte. Ao denunciar que vivemos sob a falsa impressão de que o capitalismo é a única forma de existência e de que suas regras soam como inerentes ao nosso modo de estar no mundo, a autora reforça o papel da resistência a esse modelo de sociedade excludente por meio da arte das palavras, a literatura, que tem potencial de apresentar visões alternativas capazes de fazer pensar o *status quo* e de propor modos de enfrentamento de suas várias forças opressivas. Foi o que buscamos empreender no presente estudo, ao empreendermos um exercício analítico e propositivo sobre como os jovens leitores da escola, a partir de uma experiência de leitura do romance de Le Guin (2019), podem refletir sobre o mundo em que vivem e que querem para si e para o outro.

## Referências

ARBO, Jade Bueno.; SILVA, Bruna Schneid da. *A mão esquerda da escuridão*, de Ursula k. Le Guin, como experimento de pensamento: uma investigação do fazer literário como fazer filosófico. *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, BA, v. 21 n. 3, p. 99-111, out. 2021.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

---

1 Vídeo hospedado no canal da *National Book* e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Et9Nf-rsALk>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; FRANÇA, Thyago Madeira. Inquietações sobre o discurso da happycracia e da censura na Literatura Infantil e Juvenil contemporânea. *Soletras Revista*, São Gonçalo, RJ, n. 49, p. 42-62, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/85482>. Acesso em: 10 out. 2024.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇA, Thyago Madeira. Por um ensino de literatura discursivo e decolonial. *Revista Heterotópica*, Uberlândia, MG, v. 4, n. 1, p. 85-102, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/64494>. Acesso em: 10 out. 2024.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GUIN, Ursula Kroeber. *A mão esquerda da escuridão*. Tradução Susana L. de Alexandria. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2019.

MANTOVANI, Flávia. Ler ficção nos torna mais empáticos? *Gama Revista*, 2024, [s. p]. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/qual-o-papel-da-literatura-na-sua-vida/ler-ficcao/>. Acesso em: 11 out. 2024.

OLIVEIRA, Estela Ramos de Souza de; FRANÇA, Thyago Madeira. A mediação da leitura como direito: o papel do professor para promoção do letramento literário na escola. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico

(org.). *Literatura infantil e juvenil – desvios criativos, diversidade e emancipação em processo*. Campinas: Pontes, 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, João Bôsco Cabral dos. A polifonia no discurso literário. In: SANTOS, João Bôsco Cabral dos. (org.). *Teorias Linguísticas – Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003, p. 45-50.

SANTOS, João Bôsco Cabral dos. Panóptico da Discursividade Literária. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ALVES JÚNIOR, José Antônio. (org.). *Análise do Discurso na Literatura: rios turvos de margens indefinidas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 160-175.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Érica Soares. *Ciborgues são elas, aliens são os outros: Genre e Gender em Ursula Le Guin*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2022. p. 92. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1245#preview-link0>. Acesso em: 11 out. 2024.

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

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

## **SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES**

**Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa** – Pesquisadora Associada do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (1982-2015). Professora do Centro Universitário de Várzea Grande-MT (Univag) (2002-2021). Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) desde 2003 e do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade Federal de Mato Grosso. Colaboradora do jornal *Circuito Mato Grosso*, desde 2012, onde assina a coluna semanal Terra Brasilis. Seus estudos, pesquisas e atuação encontram-se na área de Etnologia Indígena, com ênfase nos povos indígenas de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9565286522023443>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1759-0281>.

Contato: [anna-edu@hotmail.com](mailto:anna-edu@hotmail.com)

**Beatriz Feres** – Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Letras/Estudos de Linguagem, com pós-doutorado em Literatura Comparada e Teoria da Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como pesquisadora, sempre se interessou pela leitura crítica, pela análise semi-discursiva de textos multimodais e poéticos, pela mediação leitora e pela Literatura Infantil. É líder do Grupo de Pesquisa em Semiologia: Leitura, Fruição e Ensino, UFF/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3111310248072636>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5854-2898>

Contato: [beatrizferes@id.uff.br](mailto:beatrizferes@id.uff.br)

**Eloisa Porto Allevato Braem** – Advogada. Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutoramento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Direito e em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É líder do Grupo de Pesquisa Literatura, Artes Visuais e Formação de Professores, UERJ/CNPq. Editora Executiva da *SOLETRAS: Revista do Mestrado PPLIN-UERJ*.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2275093398092913>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5356-3059>

Contato: [eloisaporto@gmail.com](mailto:eloisaporto@gmail.com)

**Érica Soares Silva** – Mestre em Língua, Cultura e Interculturalidade (POSLI/UEG) e docente de Estágio Supervisionado e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás–Câmpus Sul (UEG). Desenvolve pesquisas sobre gênero, mulher e ficção científica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6173835778024333>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9663-8049>

Contato: [paigastao46@gmail.com](mailto:paigastao46@gmail.com)

**Flávio Carneiro** – Professor Titular de Literatura Brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Publicou 20 livros — entre romances, contos, crônicas e ensaios — e escreveu dois roteiros para o cinema. De sua produção acadêmica, destacam-se *Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor* (EdUERJ, 2001), *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI* (Rocco, 2005), *O leitor fingido* (Rocco: 2010) e *A ficção falsa e outros ensaios* (EdUERJ, 2024), além de diversos artigos publicados em periódicos. Dentre seus romances, destaque para *A confissão* (2006, reeditado em 2023), *A ilha* (Rocco, 2011) e a trilogia policial composta por *O campeonato* (2009), *O livro roubado* (2013) e *Um romance perigoso* (2017). Dos infantojuvenis, *A distância das coisas* (2007) venceu o Prêmio Barco a Vapor e ficou em terceiro lugar no Prêmio Jabuti 2008. Em 2021, ganhou o Prêmio Jabuti, na categoria crônicas,

com *Histórias ao redor* (Cousa, 2020). Parte de sua obra foi publicada em outros países: Itália, Portugal, França, EUA, México, Colômbia, Alemanha.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5109172355214946>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8518-4923>

Contato: [fcarneiro7@gmail.com](mailto:fcarneiro7@gmail.com)

Site do autor: [www.flaviocarneiro.jiap.com.br](http://www.flaviocarneiro.jiap.com.br)

**Gustavo Clevelares** – Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ). Doutor em Estudos de Literatura, com ênfase em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com revalidação do grau pela Universidade de Coimbra. Mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Graduado em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dedicar-se, em suas pesquisas, aos estudos dos novos cenários da escrita artístico-literária, com ênfase no diálogo entre literatura e artes visuais. Possui grande interesse nas áreas de teoria da literatura, letramento literário e práticas de formação docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4149912050550229>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-9479>

Contato: [gustavo.clevelares@cefet-rj.br](mailto:gustavo.clevelares@cefet-rj.br)

**Maria Zilda da Cunha** – Professora doutora na Universidade de São Paulo (USP); com Pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal (2018) e Pós-doutorado em Ciências, Educação e Humanidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2016); Doutora em Letras, Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) (2002); Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1997). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Sra. do Patrocínio (CEUNSP) (1977), em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (FESB) (1973), em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1972), com pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae (1989), especialização em Psicomotricidade pelo

Instituto GAE (1991). líder do grupo de Pesquisa: Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP/CNPQ). Editora executiva da Revista Literartes, pesquisadora do CNPq

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4302400907230914>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0102-4445>

Contato: [mzcl@usp.br](mailto:mzcl@usp.br).

**Marisa Martins Gama-Khalil** – Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara) e pós-doutorado pela Universidade de Coimbra. Pesquisadora Produtividade em pesquisa do CNPq. Professora titular aposentada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora visitante do programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Tangará da Serra. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do GT ANPOLL Vertentes do Insólito Ficcional. Líder do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GPEA). Pesquisadora do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Áreas de interesse: Literatura fantástica, literaturas infantil e juvenil, literatura indígena, diálogos entre teoria literária e análise do discurso, literatura e espaço.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2236-4334>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9430138689219946>

Contato: [mmgama@gmail.com](mailto:mmgama@gmail.com)

**Norma Sueli Rosa Lima** – Pós-doutoranda em Literaturas Africanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de São Gonçalo. Procientista, UERJ/FAPERJ. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Líder do Grupo de Pesquisa UERJ/CNPq Brasil Cabo Verde: Literatura, Educação, História. Professora de Literaturas Africanas da Disciplina Cultura e Literatura Contemporânea nos países de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS). Integra o Conselho Editorial da Editora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Organizadora da Bibliografia sobre

Literatura Cabo-verdiana em português do Instituto Camões/Universidade Eduardo Mondlane. Autora de *A modernidade de Penélope* (2013) e *Ditadura e censura nas canções de Rita Lee* (2019). Organizou os livros *Rotas das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (2022), com Mário César Lugarinho (USP); *Contos de fadas e seus recontos, diálogos verbo-visuais*, com Eloísa Porto Corrêa Allevato Braem (UERJ) (2022). É ensaísta com publicações nacionais e internacionais a respeito do Ensino de Literatura; Literatura Brasileira de autoria ou temática negra; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, com ênfase em Cabo Verde. Também se interessa pelo exame das relações entre Literatura e Música e pela produção de Rita Lee.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9454267569832156>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6140-2597>

Contato: [norma.lima@uerj.br](mailto:norma.lima@uerj.br)

**Ramón Tena Fernández** – Docente e investigador, premio extraordinario de doctorado en Ciencias Sociales. En calidad de investigador ha ejercido en el Palacio del Congreso de los Diputados y en el Ministerio de Educación. Dentro del cual ha colaborado tanto en el “Área de Formación y Experimentación”, como en el departamento de “Relaciones Institucionales” (INTEF). Actualmente trabaja en la FFP de la Universidad de Extremadura y centra su investigación en el estudio de la censura de la LIJ. Sus resultados han sido publicados en *Revista Chilena de Literatura*, *Revista de Occidente*; *Bellaterra*, *Confluencia*; *Hispania* (AATSP), *Taller de letras*, *OCNOS* y *Bulletin of Spanish Studies*. De igual modo se pueden señalar sus estancias en las universidades de Coímbra, Évora, Aveiro, Nova de Lisboa, Universidade do Minho y el CNRS de Francia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7526-2134>.

Contato: [rtena@unex.es](mailto:rtena@unex.es)

**Regina Michelli** (Regina Silva Michelli Perim) – Doutora e mestre em Letras Vernáculas Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduada em Letras e Psicologia, com estágio pós-doutoral realizado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), proponentista UERJ-FAPERJ, projeto de pesquisa em Literatura Infantojuvenil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq-UERJ EnLIJ–Encontros com a Literatura Infantil/

Juvenil: ficção, teorias e práticas, e coordenadora do NELIJ-UERJ–Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5944138062209144>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5586-0468>

Contato: [r.michelli@gmail.com](mailto:r.michelli@gmail.com)

**Rejane Dirques** (Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante) – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, especialidade em Literatura Brasileira, (UERJ, 2024), Mestre em Educação (UERJ, 2012), Especialista em Alfabetização (UFF, 2010); Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do (Colégio Pedro II, 2009); Contadora de histórias; com interesse acadêmico voltado especialmente para a Literatura Infantojuvenil e Educação Antirracista.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9483171614524762>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7152-1125>

Contato: [rejanemduran@gmail.com](mailto:rejanemduran@gmail.com)

Site: <https://www.instagram.com/rejanecontahistoria/#>

**Rita de Cássia Silva Dionísio Santos** – Professora na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB); desenvolveu estágios de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) (2017-2018) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2022-2024), sobre Literatura Infantojuvenil e História Cultural de Mulheres Escritoras, respectivamente. Desenvolve os projetos de pesquisa “História cultural de mulheres escritoras: vida e obra de Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921)” e “O infantil em Laís Corrêa de Araújo: teoria, crítica e história”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais/FAPEMIG. Membro dos Grupos de Pesquisa: “Mulheres em Letras” e “O arquivo de Laís Corrêa de Araújo” (UFMG/CNPq), “Estudos Literários” (UNIMONTES/CNPq) e “A Mulher na Literatura” (ANPOLL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0886864680892636>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7765-0701>

Contato: [cassiadionisio@hotmail.com](mailto:cassiadionisio@hotmail.com)

**Rosemar Eurico Coenga** – Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC). Possui doutorado em Estudos Literários pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em leitura, literatura, literatura infantil e juvenil e ensino. Autor, coautor e organizador de diversas obras. Recebeu selo de melhor obra teórica com a obra *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (2019) e Altamente recomendável com a obra *Literatura infantil e juvenil: desvios criativos, diversidade e emancipação em processo* (2024), em coautoria com Fabiano Tadeu Grazioli.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6784437572638138>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9317-8120>

Contato: [rcoenga@gmail.com](mailto:rcoenga@gmail.com)

**Shirley de Souza Gomes Carreira** – Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pós-Doutora em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Associada do Curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Docente permanente do Mestrado em Estudos Literários do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ. É também Procientista UERJ/FAPERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Sua pesquisa gira em torno das relações entre identidade cultural, memória e deslocamentos, principalmente na literatura que aborda a migração e o refúgio. No âmbito da literatura infantil/juvenil interessa-se pela representação de temas fraturantes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147623689731561>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8787-8283>

Contato: [shirleysgcarr@gmail.com](mailto:shirleysgcarr@gmail.com)

**Thyago Madeira França** – Professor de Análise do Discurso e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), fazendo parte do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP). É doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É colíder e pesquisador do grupo de pesquisa CNPQ “Laboratório de Estudos Polifônicos” (LEP/UFU) e pesquisador do grupo “Encontros com a

Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (ENLIJ/UERJ). Possui experiência e desenvolve pesquisas nas áreas de Análise do Discurso, Linguística Aplicada crítica, Ensino de literatura, Letramento literário e formação de professores-mediadores de leitura literária.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6270104454918993>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7690-9611>

Contato: [thyago.franca@uftm.edu.br](mailto:thyago.franca@uftm.edu.br)

