



ORGANIZADORES

GILMEI FRANCISCO FLECK
CLARICE CRISTINA CORBARI



**NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA
E FICÇÃO INFANTIS E JUVENIS
BRASILEIRAS:** *leituras*

VOL. II



 **Pedro & João**
editores

*Clarice
2024*

**Narrativas híbridas de história e
ficção infantis e juvenis brasileiras:
leituras**

Volume II

**Gilmei Francisco Fleck
Clarice Cristina Corbari
(Organizador e organizadora)**

**Narrativas híbridas de história e
ficção infantis e juvenis brasileiras:
leituras**

Volume II

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Gilmei Francisco Fleck; Clarice Cristina Corbari [Orgs.]

Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 388p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1678-2[Impresso]
978-65-265-1679-9 [Digital]

1. Narrativas híbridas. 2. Histórias infanto-juvenis. 3. Leituras. 4. Literatura brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: "Leituras em trânsito", de Cristian Javier Lopez

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	7
Gilmei Francisco Fleck Clarice Cristina Corbari	
1 A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da era republicana	13
Gilmei Francisco Fleck	
2 As representações dos povos originários pelas narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras: um processo de leitura decolonial	53
Vilson Pruzak dos Santos	
3 As ressignificações do passado por meio da metaficção/metanarração na literatura híbrida juvenil brasileira: uma análise de <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant'Anna	87
Jorge Antonio Berndt Marianna Bernartt Silva	
4 <i>As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil</i> (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan: (des)mistificando o primeiro encontro entre colonizadores e autóctones brasileiros	139
Matilde Fernandes Costa de Souza	
5 A estratificação social da colônia brasileira e o poder colonialista expressos em <i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro</i> (2004), de Maria José Silveira	181
Fernanda Sacomori Candido Pedro	

6 <i>Os sete da Independência</i> (2021), de Gustavo Penna: leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental	221
Carla Cristiane Saldanha Fant Amanda Maria Elsner Matheus	
7 Ensino de literatura e vias para descolonizar os saberes: a resignificação de D. Pedro I em uma narrativa de Luiz Eduardo de Castro Neves	259
Douglas Rafael Facchinello Phelipe de Lima Cerdeira	
8 <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota: a trajetória da formação leitora de uma escravizada	301
Rosângela Margarete Scopel da Silva	
9 Resignificações do período ditatorial brasileiro pela literatura infantil: as potencialidades de <i>Minha valente avó</i> (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes	347
Renata Zucki	
Sobre o organizador e a organizadora	383
Sobre os autores e as autoras	385

Apresentação

Os bons resultados colhidos por ocasião da publicação do primeiro volume de *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras* ensejaram a produção deste segundo volume, fruto do trabalho metucioso e incansável de pesquisadores que compõem o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado pela literatura: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para descolonização”. A maior parte dos autores é composta por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), muitos deles egressos do Mestrado Profissional (Profletras) da Unioeste. Vale destacar que esses doutorandos oriundos do Profletras perseveraram na pesquisa relacionada às narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras e demonstram o compromisso com o ensino e, especialmente, com a formação do leitor literário em uma perspectiva crítica, descolonizadora, rumo à decolonialidade.

Embora alguns dos autores desta coletânea não desenvolvam suas investigações majoritariamente sobre narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, eles se engajaram na proposta de leitura de obras que se encaixam nessa modalidade, empenhados em contribuir com estudos que propiciem reflexões com potencial de colaborar para a formação de um leitor literário crítico de nossa história, em uma atitude de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos alunos. De forma unânime, todas as análises ofertadas alinham-se ao intento de contribuir com os docentes do Ensino Fundamental na importante tarefa de mediação da formação leitora literária.

Percorre os capítulos que integram esta coletânea a preciosa contribuição do metucioso trabalho de Vilson Pruzak dos Santos,

Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora, tese defendida em 2023 na Unioeste. Com base na sistematização das diferentes modalidades do romance histórico proposta por Gilmei Francisco Fleck, na obra fundadora *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*, publicada em 2017 – também revisitada nos capítulos desta coletânea –, Santos (2023) estabelece um panorama diacrônico das escritas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, de forma a comprovar o alinhamento das mais recentes produções infantis e juvenis híbridas brasileiras à literatura híbrida para adultos. É da catalogação, classificação e sistematização dessas narrativas que são pinçados os relatos sob análise ao longo desta coletânea.

Composta de nove capítulos, esta obra se inicia com o texto intitulado **A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da era republicana**, de autoria de Gilmei Francisco Fleck. De caráter introdutório, este capítulo, além de estabelecer as categorias basilares sob as quais são analisadas as narrativas em foco nos demais capítulos da obra, enseja reflexões sobre a formação leitora no contexto educacional, na defesa de uma proposta de formação do leitor literário decolonial, com potencial para promover a desterritorialização e a reterritorialização das identidades no espaço brasileiro, em que ainda se constata reminiscências do colonialismo.

Os capítulos seguintes debruçam-se sobre a análise de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras cujas diegeses se assentam em diferentes períodos da história brasileira, desde o Brasil Colônia, a partir do “descobrimento” de seu território, passando pelo Brasil Império, até chegar à época do regime militar, no período da República. Essas narrativas ressignificam as personagens e os eventos históricos, o que permite ampliar a visão dos leitores em formação sobre nossa história.

Desse modo, no segundo capítulo, intitulado **As representações dos povos originários pelas narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras: um processo de leitura decolonial**, Wilson Pruzak dos Santos discute as representações dos povos originários do território que hoje se denomina Brasil em narrativas híbridas de história e ficção juvenis. Para isso, elege duas obras para leitura e análise: *O gigante de botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes, e *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado. Essas obras foram escolhidas por Santos por proporem leituras divergentes sobre a relação estabelecida entre os colonizadores e os povos nativos: enquanto a primeira enaltece os colonizadores e, conseqüentemente, não questiona a subjugação dos povos originários, a segunda, ainda que não apresente necessariamente a intenção de desconstruir o passado, opera no sentido de preencher as lacunas deixadas pela historiografia.

No terceiro capítulo, **As ressignificações do passado por meio da metaficção/metanarração na literatura híbrida juvenil brasileira: uma análise de *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna**, Jorge Antonio Berndt e Marianna Bernartt Silva dissecam a estrutura narratológica da obra de Sant'Anna (2009), com foco em como o uso das estratégias escriturais de metanarração e de metaficção podem potencializar as narrativas híbridas de história e ficção juvenis na formação de um leitor literário decolonial no espaço das salas de aula das escolas públicas brasileiras. Digno de nota é o fato de a obra analisada evidenciar a ótica privilegiada de sujeitos cujo discurso não tomou o espaço canônico – como ocorreu com a visão de Pedro Álvares Cabral e Américo Vespúcio –, mas, sim, daqueles negligenciados pela historiografia.

No quarto capítulo, ***As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan: (des)mistificando o primeiro encontro entre colonizadores e autóctones brasileiros**, Matilde Fernandes Costa de Souza se insere no contexto do “descobrimento” do Brasil, representado na narrativa híbrida de história e ficção infantil/juvenil brasileira de

Palhavan (2023) sob a perspectiva de Caramelo, um cão, que, acidentalmente, torna-se tripulante da esquadra de Cabral. Esse relato híbrido, permeado de personagens de extração histórica, inclui uma paródia da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, com adaptações da linguagem à personagem Caramelo.

No quinto capítulo, sob o título **A estratificação social da colônia brasileira e o poder colonialista expressos em *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro* (2004), de Maria José Silveira**, Fernanda Sacomori Candido Pedro analisa uma releitura do período histórico colonial do Ciclo do Ouro por meio da narrativa híbrida de história e ficção de Silveira (2004), destinada a crianças. Essa resignificação do passado, no relato ficcional, é empreendida pela ótica de duas personagens infantis, representantes dos dois principais estratos sociais que conviviam naquele momento histórico: brancos europeus livres e negros e mestiços escravizados. No entendimento da autora, essa obra, por incluir a perspectiva daqueles que ficaram no anonimato na história oficial, dialoga com as correntes da Nova História, em especial com a “história vista de baixo”, conceito desenvolvido por Jim Sharpe, em 1992.

No sexto capítulo, ***Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna: leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental**, as autoras Carla Cristiane Saldanha Fant e Amanda Maria Elsner Matheus dissecam a narrativa juvenil híbrida de história e ficção de Penna (2021), cuja diegese está voltada ao contexto da Independência do Brasil. Nesse relato híbrido juvenil, Gustavo Penna revisita ficcionalmente os acontecimentos vividos pelo príncipe-regente, D. Pedro, e sua comitiva, que retornava de Santos ao Rio de Janeiro na ocasião dessa data histórica. Segundo as autoras, ao explorar e desafiar as narrativas convencionais, *Os sete da Independência* (Penna, 2021) torna-se um meio poderoso para instigar o pensamento crítico e promover uma compreensão mais profunda e diversificada dos eventos históricos que marcaram o passado de nossa sociedade.

No sétimo capítulo, **Ensino de literatura e vias para descolonizar os saberes: a ressignificação de D. Pedro I em uma narrativa de Luiz Eduardo de Castro Neves**, Douglas Rafael Facchinello e Phelipe de Lima Cerdeira oferecem uma leitura possível da narrativa híbrida juvenil brasileira *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves, evidenciando algumas das estratégias utilizadas no plano ficcional para ressignificar a personagem de extração histórica D. Pedro I. Os autores acreditam que a diegese dessa obra, ao alternar nuances acríicas e críticas/mediadoras (Fleck, 2017) na reconstrução ficcional de alguns fatos históricos, acaba por operar a transformação da imagem anteriormente fixada da personagem D. Pedro I, o que oportuniza ao jovem leitor em formação o enfrentamento de diferentes versões e visões sobre o passado.

O período do Brasil Imperial também é tematizado no oitavo capítulo, **Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres (2021), de Margarida Patriota: a trajetória da formação leitora de uma escravizada**, de autoria de Rosângela Margarete Scopel da Silva. No exame da narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira de Patriota (2021), a autora deste capítulo focaliza o contexto da abolição da escravatura, com as lentes voltadas para a personagem Rosário, mestiça escravizada inserida na convivência com as princesas herdeiras do imperador, acompanhando o percurso de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sua alforria e, finalmente, seu plano de ser professora em um quilombo distante.

No último capítulo desta coletânea, **Ressignificações do período ditatorial brasileiro pela literatura infantil: As potencialidades de Minha valente avó (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes**, Renata Zucki traz à tela questões relacionadas à época da ditadura militar por meio das memórias de Maria Prestes, esposa de Luís Carlos Prestes, lendário comandante da Coluna Prestes, marcha que atravessou o Brasil de 1924 a 1927. Mulher forte e lutadora, Maria Prestes havia sido militante do Partido Comunista Brasileiro, e, ficcionalizada na narrativa, ela vai

contando a uma das netas sua versão dos fatos do passado, deslocando a visão oferecida pela historiografia, sempre voltada para o marido. Os autores da diegese revelam, então, um ato de despatriarcalização, um dos grandes propósitos do pensamento decolonial.

Esperamos que esses estudos apresentados nesta coletânea indiquem, aos docentes da Educação Básica, percursos de leitura com vista à formação de um leitor mais crítico, em um processo de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário brasileiro, em uma perspectiva decolonial.

Primavera de 2024.

Gilmei Francisco Fleck
Clarice Cristina Corbari
(Organizadores)

A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da era republicana

Gilmei Francisco Fleck

Introdução

A formação leitora é uma ação político-social e cultural que nunca esteve na agenda das intenções de nossos governantes ao longo de todas as etapas da história ocidental. Durante os 322 anos do Brasil Colônia, foi negada aos africanos e afrodescendentes, aos habitantes originários, aos mestiços e às mulheres a possibilidade de frequentar as pouquíssimas escolas que existiam. Nos 67 anos de Brasil Império, nada mudou nessa estrutura. Os 135 anos de República revelam a realidade de que nós, professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, somos netos, ou filhos, de sujeitos analfabetos ou semianalfabetos. Sobre nós, no entanto, recai a responsabilidade de resolver um problema histórico, político e cultural para o qual não há suporte e nem formação adequada.

A história da sociedade brasileira está marcada por mais de três séculos de colonização portuguesa. Isso, no que concerne a nosso interesse de, nos dias atuais, formar leitores na sociedade que desse projeto colonialista surgiu, significa considerar que, durante esses séculos de nossa história ocidentalizada, as poucas possibilidades de aprender a ler e a escrever nesse território estavam restritas aos colonizadores e a seus filhos homens, brancos, católicos, patriarcalistas e escravocratas. Com uma formação voltada para a manutenção do poder colonial, tais sujeitos, destinados a seguir ocupando os espaços do poder, nada fizeram

ao longo dos séculos para oportunizar uma educação mais igualitária e justa ao povo da Colônia, incluindo-se, nela, os povos autóctones, os povos africanos aqui escravizados, os inúmeros mestiços, igualmente escravizados, a população branca pobre e todas as mulheres.

Nossos profissionais da Educação Básica são preparados, eficientemente, para alfabetizar – condição primária, mínima e imprescindível para o cidadão entrar no universo das representações escriturais – e, na sequência do processo, dão encaminhamento à formação de um “leitor funcional”: um sujeito capaz de entender, minimamente, a estrutura e a lógica da compreensão e da reprodução dos gêneros textuais primários, essenciais para que esse sujeito desempenhe funções operacionais que configuram mão de obra barata no mercado de trabalho capitalista. Para que isso acontecesse, criaram-se as condições de exclusão do currículo escolar de textos polissêmicos, literários, artísticos, além de outras limitações de acesso ao conhecimento. Vejamos, a seguir, a trajetória que levou a essa realidade que temos hoje.

A catequese como catapulta para a educação da elite colonial: o legado jesuítico da Colônia (1500-1822) ao Império (1822-1889) e à República

A educação colonial brasileira foi restritamente elitista: de um projeto jesuítico de catequização, iniciado no período do primeiro Governo Geral de Tomé de Souza, implementado por Portugal em 1548/1549, pensado “para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última” (Romanelli, 1991, p. 34), passou-se a um sistema ainda mais restrito. Com o aumento do poder jesuítico na Colônia, a restrição ao controlado sistema de educação dominado por essa irmandade, tornou-se mais e mais elitista. Só tiveram acesso à educação os meninos brancos, das famílias portuguesas,

ou descendentes dessas, que tinham condições de manter, financeiramente, um sistema de ensino familiar; ou seja, famílias com condição de pagar um preceptor, padre jesuíta ou alguém vindo da Europa para educar o herdeiro da nobre família. Outra opção era conseguir acesso a alguma das pouquíssimas escolas públicas em regime de internato instituídas no território colonizado para atender os meninos, filhos legítimos de um senhor branco com uma mulher também branca. Raras foram as exceções a essa sistemática.

No período colonial do Brasil, da implementação de um sistema de ensino jesuítico para catequizar os povos originários a fim de torná-los submissos aos interesses de exploração de sua mão de obra pelos colonizadores, viu-se o surgimento de uma realidade que, conforme analisa Ribeiro (1993, p. 15),

[...] afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, nada disso mudou. Xavier (1980, p. 22) comenta que o legado colonial ficou reduzido a algumas poucas escolas e aulas régias, pois “o Brasil saindo da fase joanina com algumas instituições de Educação elitária, chegou à Independência destituído de qualquer forma organizada de Educação escolar”. Nesse contexto, assumiu o poder político no Brasil independente o filho do rei de Portugal, D. Pedro, que, no exercício do poder – sustentado pela oligarquia agropecuarista e mineradora que aqui se formou ao longo de mais de três séculos de colonização –, fez prevalecer, no mesmo regime monárquico anterior –, as antigas premissas instituídas por seus ascendentes portugueses. Assim, mulheres, pobres, mestiços, afrodescendentes, povos originários seguiram sem direito à

educação, sem oportunidade de aprender a ler e a escrever por mais 67 anos em que tal regime se manteve em nosso território. Nesse sentido, conforme explicita Ribeiro (1993, p. 15),

[...] o período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma Educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Quando, finalmente, em 1889, houve movimentos para a Proclamação da República, por meio de um golpe militar, as heranças dos períodos históricos anteriores, em relação à educação, eram caóticas: uma população quase absolutamente analfabeta – excetuando-se alguns homens brancos das classes privilegiadas –, um sistema educacional precário, carente, inadequado, obsoleto e discriminador, sem qualquer estrutura para a formação docente. Foi nesse contexto que se declarou o direito de todos frequentarem a escola.

Qual escola seria essa? Quem, das classes subjugadas, de fato, nesse período histórico do final do século XIX e início do século XX, empapado de premissas colonialistas, discriminadoras, excludentes, racistas, poderia deixar sua normalidade de sobrevivência e se inserir no espaço escolar? Essa foi a era na qual nossas bisavós e bisavôs, avós e avôs constituíram a base familiar que hoje abriga a grande maioria dos professores do Ensino

Fundamental e Médio: sujeitos oriundos de experiências familiares de analfabetismo, ou, às vezes, de uma escolarização mínima.

Entre as ações que podem conduzir o sujeito latino-americano a se dar conta de sua realidade ainda impregnada de colonialismo, está, desde nosso ponto de vista, a implementação, já no Ensino Fundamental, de projetos transdisciplinares de formação leitora decolonial. A inserção de leituras de narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira são essenciais (Fleck, 2023), pois tais leituras, cremos, podem, primeiramente, desterritorializar as mentes dos leitores em relação à existência de uma única versão sobre o passado, assegurada pelo discurso oficializado da história tradicional, produzida pela mentalidade colonialista e tantas vezes já replicada pelos materiais de ensino de História, pelo romance histórico tradicional, pela mídia em geral, e atingir, assim, milhares de estudantes e outros cidadãos brasileiros. A escola republicana brasileira primordial, que se dizia universal e democrática, vale-se, no entanto, de outras estratégias para selecionar quem nela se integra. Construir uma escola democrática sem preparar adequadamente o corpo docente que nela deve atuar é uma das realidades que essa história nos revela, como, à continuação deste texto, vemos.

Da exclusão do sistema elitista de educação para o espaço da docência: a trajetória dos professores na sociedade brasileira

O grande conjunto de professores das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, sujeitos que buscam transformar a realidade elitista da história da leitura e da escrita em nossos país, são descendentes das famílias que foram excluídas do sistema educacional da Colônia e do Império, pois pertencem às classes proletarizadas de nossa sociedade. Não sendo eles descendentes dos agropecuaristas e dos mineradores que controlavam o poder político e econômico de nossas terras durante os 322 anos de Colônia e, igualmente, nos 67 anos de Império, nunca tiveram os privilégios de acessar os benefícios de uma

educação elitizada, nem mesmo na escola democrática e universal da era republicana.

A grande maioria de nossos docentes da Educação Básica é composta de sujeitos que alcançaram sua formação educacional em duplas ou triplas jornadas de trabalho e estudo. Sem condições financeiras de construir sua própria biblioteca – já que, nesse sistema elitista de educação, uma das premissas é tornar inviável o acesso ao saber, aos livros, pela exorbitância de seus preços – e sem qualquer tempo disponível para o cultivo do hábito de ler e escrever, pela necessidade financeira de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, muitos de nossos docentes não são leitores profícuos e nem escritores expressivos. Entretanto, é deles que se espera, e deles a sociedade cobra e exige, melhores índices de aprendizagem de leitura e de escrita de nossas crianças, adolescentes e jovens.

É a esse contingente, aos profissionais do Ensino Fundamental e Médio, a quem se dirigem, na atualidade, nossos esforços na tentativa de lhes oportunizar uma formação continuada que os habilite a uma ação mediadora eficiente nesse processo de formação de leitores e escritores profícuos desde o início da escolarização. Além disso, buscamos, do mesmo modo, agregar conhecimentos às formações docentes na área da Literatura, da Teoria Literária, da formação leitora e escritora, pois sabemos que essas áreas nunca foram prioridade na formação de docentes em nosso país. A colonização não apenas apagou o ancestral cultivo da memória coletiva na sociedade brasileira, mas, também, implementou formas de pensamento coercitivo, discriminador, patriarcalista, que nos levaram a considerar como normais certos processos de exclusão, de desvalorização, de apagamento de contingentes que construíram nossa base social sem que isso nos causasse qualquer estranheza.

A formação leitora literária decolonial que almejamos para todos os jovens estudantes brasileiros das escolas públicas é, igualmente e, talvez, ainda mais vital e necessária, antes para os docentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, cuja formação

profissional foi guiada completamente por um sistema que sempre prezou pelas reminiscências do colonialismo. Uma das marcas disso é o ensino de literatura por meio da abordagem cronológica das escolas/movimentos literários de origens europeias, com uma valorização eurocêntrica à arte literária e com temáticas que, abertamente, proclamam os valores da colonialidade. Essas expressões literárias só se tornam, de algum modo, decoloniais em certos espaços sociais da ex-colônias, depois do movimento modernista hispano-americano do final do século XIX. Contudo, os leitores em formação, nessas comunidades antes colonizadas, só chegam a conhecer, de forma institucionalizada, essas expressões literárias críticas ao sistema social escravocrata, exploratório e discriminador implementado na colonização, no último estágio da formação escolar, depois de haverem passado mais de uma década expostos às leituras de cunho colonialista, territorializador e construtor do pensamento.

Nossa proposta de formação leitora literária decolonial vai muito além dos passos iniciais do processo da alfabetização e do letramento que a escola pública brasileira procura atender: ela se estende para a formação cidadão, para o exercício da liberdade de ser, conhecer, saber, trilhando os caminhos da descolonização das mentes, das identidades, e do imaginário que se constitui, na América Latina, por séculos de condicionamento ao pensamento canônico eurocêntrico. Essa formação passa, necessariamente, pelas etapas da desterritorialização e da reterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário, espaços vitais que foram território ocupado pela retórica da modernidade/civilidade ao longo de séculos. É pelo “inculcamento” do modo de pensar colonial que nosso pensamento foi moldado, e é, também, por esse meio de “inculcamento” de novos modos de pensar, promovidos

pelo giro decolonial¹, estimulado por leituras literárias críticas, que podemos promover mudanças nessa estrutura.

Do “inculcamento” colonialista às possibilidades de desterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário no sistema cultural latino-americano

Aperfeiçoar nossa capacidade de ler e escrever é um ato de descolonização para todos aqueles que não pertencem às classes privilegiadas que, ao longo da história de nosso país, tiveram acesso a esse privilégio. Os cidadãos brasileiros que lutam por uma educação de qualidade, democrática de fato, gratuita e libertadora são, em sua grande maioria, sujeitos das classes subjugadas, exploradas, silenciadas e marginalizadas, que buscam meios para uma realização mais plena, que, sabemos, o conhecimento pode proporcionar. Encaminhar-se para superar as deficiências históricas acumuladas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita em nossa sociedade é principiar a ação de desterritorializar as mentes, as identidades e o imaginário que o processo de colonização territorializou, da mesma forma como fez com o espaço geográfico, com os preceitos eurocêntricos que promoveram os horrores da colonização. Mudanças nesse sistema só são possíveis a partir da base social proletarizada, pois, na cúpula do poder, esse sempre foi um assunto controlado, vigiado e estrategicamente planejado para manter o *status quo* colonialista.

Assim, nosso modo de pensar foi igualmente colonizado, levando-nos a naturalizar ações de machismo, patriarcalismo, sexismo, discriminação, preconceito, desvalorização e rejeição do outro por sua religiosidade, sua cor de pele, sua procedência etc. A educação é, nesses espaços sociais oriundos dos sistemas de colonização, o único caminho para que se moldem, nas gerações

¹ Movimento de conscientização que consiste na “*apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras)*” (Mignolo, 2007, p. 29).

republicanas atuais, novos pensamentos, mais empáticos, respeitosos, transculturais, abertos às multiplicidades que constituem a essência de nossas sociedades híbridas e mestiças desde sua origem mesmo. A leitura e a escrita são, assim, as vias privilegiadas para chegar a essa necessária segunda descolonização que nossos territórios latino-americanos ainda necessitam na atualidade, em que vivemos a colonialidade, ou seja, a extensão, ao presente, dos preceitos do colonialismo do passado. Para isso,

[...] a escola deve privilegiar leituras que acentuem a relação com a realidade dos alunos, pois “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele” (Martins, 1982, p. 15). Embora esses contos clássicos da literatura ocidental possam sempre auxiliar na formação leitora, na ampliação da criatividade e da fantasia, a eleição de textos literários voltados às representações do passado do seu próprio povo, da história que os gerou e, muitas vezes, colocou-os à margem da sociedade colonialista, é fundamental para desenvolver nesses alunos um processo de leitura libertadora e identitária (Corrêa, 2023, p. 14-15).

É com base nessas experiências realizadas por integrantes de nosso Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” que reivindicamos uma formação leitor literária decolonial nas escolas públicas brasileiras; uma formação integral, que leve o sujeito a conhecer seu passado de subjugação às metrópoles colonizadoras, responsáveis pela estratificação social que hoje vivemos, pelas tantas acentuadas diferenças que se cultivaram ao longo dos tempos entre as distintas classes sociais que se formaram como consequência da implementação desse sistema exploratório em nosso território. A descolonização rumo à decolonialidade pela educação, nesse sentido, está estritamente vinculada à humanização, à geração de um pensamento decolonial, à formação

leitora e escritora que pode promover a conscientização das massas proletarizadas

Nesse sentido, nenhuma forma de educação, leitura ou via é mais eficiente que a literária, pois, de acordo com Candido (2004, p. 180), a arte literária “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Entre outros fatores, isso ocorre porque

[...] o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo, ao mesmo tempo, representação e análise, a Literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e a expressa por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto se relaciona com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido... (Zinani; Santos, 2004, p. 65).

Ancorados nesse poder do texto literário de estimular, aguçar e emancipar a capacidade imaginativa, inventiva e criativa do leitor é que o consideramos via eficaz de desterritorialização dos espaços imaginários também territorializados pelas premissas colonialistas que construíram, por séculos, as bases de nossa forma de pensar. Entendemos o processo de desterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário como as possibilidades concedidas a nossos jovens leitores em formação de entrarem em contato com versões múltiplas de nosso passado, com perspectivas narrativas diversas que elucidam o viver dos tempos, das ações, dos acontecimentos históricos pela visada não apenas daqueles sujeitos do passado que, munidos do poder e do conhecimento, registraram seu único e próprio ponto de vista; ao contrário, faz-se importante

multiplicar essas possibilidades de leitura do passado, oportunizando ao leitor em formação o contato com versões outras, que concedem um espaço de expressão para múltiplas vozes.

Essa nossa atitude está vinculada, também, ao fato de que, “assim como as demais linguagens, gradualmente, a literatura se tornou nas últimas décadas um importante documento para o professor que faz do texto literário uma fonte de investigação do passado” (Cardoso *et al.*, 2015, p. 277). É por essa razão, entre outras, que nossa proposta de formação de um leitor literário decolonial tem como material essencial de leitura as narrativas híbridas de história e ficção, tanto do universo literário infantil e juvenil quanto do adulto.

Cabe, aqui, recordar que

[...] o leitor decolonial é o que se desprende da lógica colonialista e vislumbra outros mundos possíveis, pois ele reconhece sua(s) identidade(s) e se rebela contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder colonialista e acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023, p. 23).

Para os leitores do Ensino Fundamental, são as narrativas híbridas de história e ficção brasileiras (Santos, 2023) as leituras propulsoras desse propósito, assim como o são, para o Ensino Médio e Superior, as diferentes modalidades de escrita híbrida do romance histórico, em especial a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Com relação às obras críticas do âmbito infantil e juvenil, disponíveis aos docentes para a implementação de práticas leitoras descolonizadoras, Santos (2023, p. 197-198) informa que elas compõem um

[...] conjunto de narrativas infantis e juvenis do final do século XX e início do século XXI, cujas técnicas escriturais e os recursos narrativos tendem à criticidade que leva à desconstrução tanto do discurso histórico tradicional quanto das imagens heroicizadas das personagens de extração histórica inseridas na tessitura escritural.

São obras que privilegiam a ironia, a carnavalização, a paródia, a dialogia, as intertextualidades, a heteroglossia, o emprego de recursos metaficcionalis, uma manipulação temporal mais anacrônica. Tais obras, chegam a se aproximar, em muitos casos, das tendências desconstrucionistas dos novos romances históricos do âmbito da produção romanesca híbrida para o público adulto.

Imbuídas dessa essência decolonial, tais escritas híbridas de história e ficção, mencionadas e estudadas na tese de Santos (2023), estão muito longe, em termos de ideologia e de discurso, das consagradas produções europeias da literatura infantil que circulam tradicionalmente nos espaços do Ensino Fundamental, no Brasil. Elas rompem, definitivamente, com a suposta “magia” e “encantamento” da tradição do “Era uma vez...” – alusão ao tempo mítico, sem referência na realidade circundante do leitor – para levar nossas crianças, inseridas na realidade das antigas colônias europeias na América, a pisar no tempo definido, marcada e preciso do “Foi no tempo em que os senhores brancos europeus eram donos das vidas de seus escravos negros e mulatos”.

Seguramente, esse desafio – que sai da idealização de um mundo “perfeito”, no qual o bem sempre vence o mal – é desestruturante das zonas de conforto tanto do docente, que deve mediar o processo de leitura, quanto do leitor em formação e de sua família, muitas vezes alienados ao sistema colonialista e, assim, podem não compreender a relevância dessa transformação. Operação semelhante de descolonização precisa acontecer nos espaços do Ensino Superior, ao se deixar de priorizar as “pupilas”, os “crimes” e os “diamantes” dos colonizadores, e buscar, na escrita híbrida de história e ficção latino-americana, os projetos estéticos decoloniais, a começar pelos menos complexos da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação para a implementação de uma prática leitora descolonizadora. Para Klock (2021, p. 178),

[...] tais produções, entre outros aspectos, buscam estabelecer um diálogo de aproximação entre os leitores menos especializados, não expertos em teoria ou análise literária, fazendo da arte literária um meio de relação dialógica entre os autores e o público receptor. Ao abandonarem as excessivas complexidades formais e linguísticas cultivadas no *boom*, os narradores do pós-*boom* valem-se de uma linguagem muito próxima àquela de uso corrente entre os leitores atuais e apostam nas estruturas cronológicas lineares para envolverem os leitores na sequência das ações narradas.

Para instituir essa prática de leitura crítica, descolonizadora das mentes, das identidades e dos imaginários, tanto dos docentes quanto dos jovens estudantes em formação, conceitos como “leitor literário decolonial” (Fleck, 2023), “narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis” (Fleck, 2023; Santos, 2023), “giro decolonial” (Mignolo, 2007), “colonização”, “colonialidade” e “decolonialidade” (Mignolo, 2017a; 2017b; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007 etc.), “colonialidade do poder, ser e saber” (Dussel, 1994), entre outros, precisam fundamentar teoricamente os comuns exercícios de leitura e letramento no espaço da sala de aula das escolas públicas brasileiras e, igualmente, os espaços de formação docente nas universidades de nosso país. Esse processo de desterritorialização das mentes colonizadas é, sem dúvidas, um projeto com projeções para longo prazo; contudo, filiamo-nos, em nossos propósitos de formação de um leitor literário decolonial desde os anos iniciais do processo de escolarização, a Pedro (2024, p. 110), quando menciona que

[...] cremos que a instituição de uma prática de leitura de obras híbridas de história e ficção infantis e juvenis críticas/mediadoras na escola pode favorecer, aos estudantes em processo de formação leitora, o desenvolvimento do pensamento decolonial. Essa prática permite que esses estudantes, inseridos em um programa de leitura que lhes oportunize outras visões a respeito do passado de subjugação aos princípios colonialistas europeus, com o passar do tempo, deixem de cultivar as reminiscências do colonialismo, como

os preconceitos, a discriminação racial, religiosa ou sexual, a rejeição ao híbrido, ao mestiço e ao transcultural, e passem a valorizar suas identidades plurais, sua cultura essencialmente hibridizada, bem como reconhecer, na realidade transcultural de nossas sociedades, os traços identitários mestiços mais relevantes de nossos povos.

Como escritas literárias críticas que se constituem em projetos estéticos decoloniais, tais produções – ao apresentarem perspectivas outras sobre os acontecimentos do passado que geraram nossa sociedade e, em consequência, produziram a essência estratificada das camadas sociais que hoje integram nosso mapa social – podem promover, gradativamente, a desterritorialização do pensamento colonial, que é a base fundamental de nosso modo de pensar nas repúblicas latino-americanas originadas do processo colonizatório europeu.

Uma prática leitora literária decolonial, estimulada, orientada e mediada no espaço educacional das escolas públicas brasileiras, bem como das universidades de nosso país, é uma ação descolonizadora. Conforme defende Candido (1972, p. 4), a prática leitora

[...] mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.

A eficiência desse processo de “inculcamento” pela leitura, ao qual Candido (1972) se refere, mostra-se quando pensamos que nossos estudantes, para chegarem a ler a literatura contemporânea, já livre das amarras coloniais, precisam antes passar por toda a produção de teor colonialista. Isso ocorre porque a organização curricular instituída nas escolas brasileiras geralmente prioriza o percurso das escolas ou movimentos literários para apresentar ao jovem em formação a “história da literatura”, e não, de fato, sua

essência artística. Assim, esses leitores em formação ficam “contagiados” pelas escritas de cunho tradicional, geralmente colonialistas, por vários e vários anos, para, somente nas etapas finais dos níveis de escolarização, serem apresentados às escritas mais autênticas dos povos latino-americanos da fase do Modernismo. Contudo, essas poucas possibilidades, quando abordadas no final dos níveis de formação escolar, não conseguem abalar o “inculcamento” de todas as leituras anteriores. Dessa maneira, o sistema promove a manutenção das premissas colonialistas impregnadas na produção literária tradicional das escolas/movimentos literários de cunho eurocêntrico.

Esse “inculcamento que não percebemos”, ao qual Candido (1972, p. 4) alude, efetiva-se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela insistência em abordar os contos clássicos infantis e as fábulas moralistas, gêneros de origem europeia. Na suposta “inocência” dessas produções e no lento “inculcamento” nas mentes dos estudantes brasileiros dos valores, hábitos, costumes e ideologias medievais europeias que sustentaram, perpassaram e orientaram tais produções para adequar as crianças aos valores das classes dominantes da época de suas produções, opera-se a planejada sistemática de manutenção dos valores inerentes à retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017a), que implementou, sustentou e erigiu a colonização na América.

Nossa deficitária formação leitora no Brasil, tanto aquela de um cidadão comum quanto a de um docente do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, em relação à literatura, está fundamentada nesse “inculcamento”, produzido pelo privilégio dado pela escola às obras “clássicas”, de teor colonialista, que, por séculos, têm orientado o ensino da literatura em nosso território. Já é hora de, ao menos, começarmos a repensar nossas bases teórico-metodológicas de ensino de literatura para promovermos algumas necessárias transformações nesse sistema.

Para não esquecer: passos à formação do leitor literário decolonial na escola pública brasileira

Nosso intento de uma formação leitora literária decolonial nas escolas públicas brasileiras não desconsidera, de forma alguma, os passos iniciais desse processo, que são a alfabetização e o letramento. Sem a capacidade de decodificar a língua e sem usá-la adequadamente nas práticas sociais, nenhuma formação leitora pode chegar a um estágio de aperfeiçoamento. Nossa concepção de ensino de literatura tampouco desvaloriza ou rechaça os clássicos, já que eles são, igualmente, parte de nossa cultura. Contudo, propomos que sua leitura seja temática, em confronto com outras obras que abordam o mesmo tema, escritas em épocas diferentes e que expressem distintas ideologias, que abordem os temas, por exemplo, da formação identitária, da constituição de um projeto de nação etc. sob olhares decoloniais. Assim, nossos projetos têm buscado atender desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio.

Nossa incursão no Ensino Superior, para uma formação leitora aprimorada e decolonial nesse espaço de profissionalização e excelência, também já tem suas primeiras pisadas seguras bem estabelecidas. Esse projeto engloba ações como as orientações de mestrado e doutorado na área da Literatura e da formação de leitores, a produção de material reflexivo (artigos, capítulos de livros e livros sobre a temática da formação leitora e da descolonização pelo ensino/aprendizagem da leitura de gêneros híbridos de história e ficção, entre outros), bem como as ações mais amplas que se espraiam pela extensão universitária, pelas múltiplas possibilidades de formação continuada ofertada por uma equipe capacitada de doutores e doutorandos para os docentes das redes públicas de ensino. Todas essas ações culminam nas ações didático-pedagógicas no espaço da sala de aula, chegando aos destinatários últimos dessa ação coletiva: os jovens estudantes brasileiros em seus diferentes estágios de formação leitora.

É no espaço social e formativo da sala de aula que determinadas ações precisam ocorrer para que a aprendizagem da leitura e da escrita sejam, de fato, consideradas e tratadas como as ações mais significativas e relevantes desse estágio da formação estudantil. Entre as ações mais relevantes nesse sentido, está a eleição dos materiais prioritários para a formação leitora, que precisam deixar de atender tão somente à ideia de uma formação funcional, voltada à necessidade de inserção dos jovens estudantes brasileiros das classes proletarizadas no mercado neoliberal de trabalho, para se estender, também, a uma formação integral do sujeito. Isso somente será possível com a inserção, nas práticas de leitura em sala de aula, do texto literário, o texto artístico, que humaniza, que necessita de um leitor como coautor para atribuir significados ao texto de natureza aberta e polissêmica, própria das obras literárias.

Se, nesse percurso, procuramos formar além de um leitor literário, humanizado e empático com o mundo e os semelhantes que o cercam, um leitor decolonial, sujeito que entende as origens que o conduziram a ocupar o espaço que lhe cabe na estrutura social da qual faz parte, então, necessitamos centrar nossas práticas de leitura nas narrativas híbridas de história e ficção que revisitam o passado colonial, imperial e republicano de nosso país, de forma a estimular esse leitor a exercer o contrapoder diante das insistentes reminiscências colonialistas que existem em todos os setores da vida no Brasil.

Essas práticas de leituras literárias decolonias precisam ser orientadas para que atendam a certos passos, que, na sequência, sintetizamos.

1. Reconhecimento da colonialidade: Uma formação leitora decolonial precisa levar os sujeitos em formação leitora – sejam eles crianças em alfabetização, jovens em plena formação, ou adultos que nunca tiveram uma formação leitora descolonizadora – a entenderem que a história que nós conhecemos ainda hoje é aquela, em grande parte, que trata da versão do passado contada pela perspectiva do branco, europeu, colonizador, escravocrata, e que

conhecer nosso passado sob outras perspectivas, além dessa canônica instituída pela historiografia tradicional rankeana e propagada, por muito tempo, pelo sistema de ensino brasileiro, é ponto crucial e essencial para que possamos entender e nos posicionar diante das tantas injustiças sociais presentes em nosso cotidiano.

A história que nos foi ensinada é um discurso atravessado pela ideologia dos sujeitos colonialistas que, durante os séculos de colonização, dominaram o processo de leitura e de escrita e providenciaram as fontes consagradas pela historiografia tradicional para deixar marcas que pudessem exaltar seu processo de “descobrimto” e “conquista” da América. Isso serviu a eles, inclusive, para instituir sujeitos de sua elite como heróis dessas terras, enquanto os demais sujeitos – habitantes originários e africanos escravizados – foram sempre subalternizados, minimizados, excluídos ou apagados nesses relatos e fontes históricas (Fleck, 2023).

O processo de leitura literária decolonial deve conduzir os jovens aprendizes a entenderem que a colonização se valeu de sujeitos cultos, conhecedores das ferramentas de ler e escrever, para forjar um discurso que fez dos sujeitos antiescravistas, dos combatentes da colonização – como os escravizados africanos e os habitantes nativos de nossas terras, os intelectuais defensores da liberdade, os pobres que lutavam para sobreviver em um sistema altamente preconceituoso –, os agentes discursivamente apresentados como maléficos, insurgentes, rebeldes, retrógrados, antimodernistas, bárbaros e selvagens, que se opunham ao projeto de modernidade/civilidade e salvação que os europeus proporcionavam a nossas terras.

Esses leitores em formação decolonial devem conhecer que, da fase histórica da colonização, esses princípios de soberania e superioridade europeias se estenderam, na forma da colonialidade, para as etapas históricas seguintes, mantidos pelos mesmos agentes colonizadores que se perpetuaram no território colonizado após suas independências. O leitor decolonial deve compreender que,

nos diferentes períodos históricos do Brasil – Colônia, Império, República –, com seus sistemas políticos – Monarquia e República Federativa –, os espaços de poder sempre se mantiveram entre os que aqui o instituíram. Nos territórios colonizados, geração após geração, perpetuaram-se nos postos de mando os descendentes das mesmas famílias, dos mesmos grupos e das mesmas tendências. As poucas alterações que aconteceram não tiveram e não têm, ainda, a estrutura de poder para operacionalizar uma segunda descolonização, ou seja, a implementação da decolonialidade, a descolonização que *“tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas”* (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

Portanto, como advogam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a América Latina necessita, ainda hoje, de uma segunda descolonização: a decolonialidade, para abalar e renovar as estruturas mentais, sociais, econômicas, sexuais, religiosas etc. que as independências políticas deixaram intactas. Dado esse primeiro passo na formação literária decolonial, outro se faz imprescindível, como à continuação expomos.

2. Desterritorialização e reterritorialização das identidades no espaço impregnado de colonialismo: Esse passo se refere aos meios de enfrentamento ao secular *“inculcamento”*, nas mentes latino-americanas, das vias eurocêntricas de pensar e de conceber o mundo, os quais devem ser implementados no espaço social da escola pública brasileira. Tais ações de dominação e subjugação foram introduzidas na América com as primeiras imposições da colonização (língua, lei, crença) em relação ao modo de viver, pensar, agir e ser dos habitantes nativos. Posteriormente, vieram as inúmeras formas de restrição e de apagamento das vivências, das crenças e dos valores dos escravizados africanos, introduzidos à

² Nossa tradução: [...] terá de abordar a heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas.

força em nosso território. Assim como foram escravizados os corpos, também o foram as mentes, as identidades e o imaginário de todos aqueles que não compartilhavam das premissas da colonização, em seguida, materializadas na retórica da modernidade/civilidade. Uma das incontestáveis ações desse poder foi, por exemplo, a introdução, em nosso viver, pensar e agir, da “ideia”, do “conceito”, do “signo” RAÇA, pois,

[...] en América, la idea raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también de sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales³ (Quijano, 2014, p. 779-780).

³ Nossa tradução: [...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, tem demonstrado ser o mais eficaz e perdurado instrumento de dominação social universal, pois dele se passou a depender, inclusive, outro [instrumento de dominação] igualmente universal, mas mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos em uma posição natural de inferioridade e, em consequência, também seus traços fenotípicos, assim como seus descobrimentos mentais e culturais.

Esse “inculcamento” territorialista e dominador das mentes dos sujeitos subjugados pela colonização europeia na América ainda não passou por um processo de independência desde que se lutou pela libertação política territorial no final do século XIX e início do XX na América Latina. Pela arte literária, essencialmente polissêmica, e pela formação de um leitor literário decolonial, cremos ser possível desterritorializar e reterritorializar, gradativamente, as mentes, as identidades e o imaginário dos leitores, de modo a lhes oportunizar o contato com outras perspectivas do passado colonial, imperial e republicano de nosso território (Fleck, 2023). Para que isso se instale no espaço das salas de aula das escolas públicas brasileiras, outro passo vital, como a seguir expomos, é necessário.

3. Ampliação de *corpus* e confrontos de perspectivas: Embora tenhamos observado, nos últimos anos, em nossas atuações de formação continuada de docentes, um incremento impressionante de “gêneros discursivos” circulando no espaço da sala de aula dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com práticas leitoras destinadas a ampliar os índices de avaliação institucionalizados, a formação leitora permanece um dos aspectos mais desafiadores da Educação Básica. Nossa percepção dessa realidade leva-nos a crer que tais práticas não têm, de fato, conseguido estimular, nos jovens aprendizes, nem a formação do hábito de ler nem o gosto pela leitura. As práticas desenvolvidas saltam de um gênero a outro, com foco nos aspectos “estáveis” de cada um deles e na insistente tarefa reprodutiva desses modelos.

Em nossa perspectiva, a formação de um leitor literário decolonial consiste, entre as outras ações já apontadas, em oportunizar a esse leitor em formação a leitura de textos de diferentes gêneros, organizados de forma temática, em uma proposta que dialogue com os aspectos identitários do leitor. Isso é possível por meio da elaboração de Oficinas Literárias Temáticas, uma estruturação metodológica de práticas leitoras, sempre impulsionadas por uma obra literária híbrida de história e ficção

que determine a temática central de todas as ações de leitura, ao longo de um tempo considerável.

Isso permite que o leitor, gradativamente, vá se apropriando de vários conhecimentos que dão contorno e essência a um único tema relevante que perpassa a estrutura e o discurso de uma série de textualidades. Essas são oriundas de diferentes campos de saber e estabelecem relações intertextuais com a obra literária propulsora das práticas leitoras, reunidas para dar consistência argumentativa ao leitor para se posicionar frente ao tópico em discussão.

Essa ampliação no *corpus* de leitura, incluindo-se nele narrativas híbridas de história e ficção que revelam olhares, vivências e experiências outras do passado colonial, imperial e republicano de nosso passado, permite que o processo de apreensão do lido não esteja ancorado somente no nível linguístico e estrutural do material de leitura, no que concerne à aprendizagem da língua e da literatura, mas, e em especial, que conduza à reflexão sobre aquilo que nos constitui como sujeitos. Esse processo intertextualizado de leitura também não se limita à reprodução do discurso historiográfico tradicional rankeano, muitas vezes replicado no material de ensino de História adotado nas escolas públicas brasileiras, mas expande essa visão para os campos da ficção, da imaginação, da criatividade, que recuperam, pela verossimilhança, experiências dos sujeitos marginalizados ao longo de nossa história.

Desse modo, as leituras temáticas podem agir diretamente na reelaboração de conceitos potencialmente ressignificadores da história de nossos antepassados e, em consequência, em nossa própria existência na contemporaneidade. Esse é o processo que chamamos de reterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano (Fleck, 2023), que leva, consequentemente, à libertação das mentes, das identidades e de nosso imaginário territorializado por séculos pelas premissas colonialistas. Nesse sentido,

[...] entender que o presente que hoje vivenciamos é consequência das ações que se desenvolveram no passado, e entender os meandros das implicações desses eventos já ocorridos nas estruturas sociais atuais e os atravessamentos discursivos sob os quais eles chegam até nós, seja pelo discurso da história, da literatura, de outras tantas mídias ou da memória, constitui, de fato, um ponto de partida e um meio eficaz de planejar e preparar um outro futuro. Esses são os encaminhamentos de um processo de formação leitora literária decolonial na América Latina (Fleck, 2023, p. 54).

Dessa maneira, a ampliação no *corpus* de leitura que aqui sugerimos não se volta aos gêneros discursivos primários que dominam já as práticas de leitura na sala de aula, cuja insistência, como temos defendido, leva, em última instância, à formação de um “leitor funcional”, um sujeito apto a responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho neoliberal, inerentes aos postos subalternos desse sistema. Defendemos a importância de uma formação leitora impulsionada pela arte literária, polissêmica, libertadora, ampliadora dos horizontes de expectativa dos jovens leitores em formação, de forma a lhes oportunizar uma formação humanizadora integral. Tal processo

[...] implica uma resignificação da visão unívoca do passado à qual nossos estudantes, muitas vezes, estão sujeitos se apenas expostos às informações contidas nos textos dos livros didáticos. Para isso, uma formação leitora decolonial que habilite também os docentes do Ensino Fundamental a lidarem com aspectos referentes, por exemplo, aos elementos da narrativa, com segurança e propriedade, é uma das vias para possibilitar, tanto aos mediadores como a seus alunos em formação, uma melhor compreensão das resignificações do passado que muitas das narrativas híbridas de história e ficção hodiernas disponibilizam aos leitores (Fleck, 2023, p. 57).

A formação de um leitor literário decolonial inclui, também, esse conhecimento mais teórico de como o autor de uma narrativa híbrida de história e ficção arquiteta seu relato, dando forma e

consistência aos elementos da narrativa. Esse entendimento da manipulação da linguagem para a arquitetura dos relatos e a geração de efeitos de recepção leva o leitor em formação a entender a maleabilidade da linguagem na construção dos discursos e, nele, a inserção das ideologias que atravessam a organização discursiva e que passam a integrá-la, constituí-la.

Esta obra está, em grande parte, organizada para que os docentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, assim como outros profissionais interessados em literatura e na formação de leitores, possam acompanhar o processo de leitura dos acadêmicos e professores que aqui elucidam seu processo de compreensão de uma série de narrativas híbridas de história e ficção que apresentam perspectivas críticas sobre nosso passado. Essas obras são comparadas, muitas vezes, com as premissas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, demonstrando a potencialidade dessas escritas na formação de um leitor que deixa de conhecer apenas a versão oficializada do passado pela história tradicional hegemônica de cunho positivista e rankeano. Por isso, na sequência, refletimos sobre algumas das especificidades da organização dos elementos da narrativa no relato híbrido de história e ficção.

A estrutura organizacional dos elementos da narrativa: a manipulação da linguagem na construção do relato

Existem elementos intrínsecos, inerentes às narrativas, e, sem eles, a estrutura que sustenta a organicidade dessas escritas não tem como se constituir. Os autores, ao planejarem um relato, seja ele artístico literário ou de outra natureza, e ao se valerem desses constituintes para gerar seu universo ficcional ou informativo, precisam saber como moldá-los para garantir certos efeitos previsíveis de recepção que impactam na aceitabilidade do texto.

Os elementos essenciais de uma narrativa são a diegese, as personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o narratário e o ambiente (atmosfera ou clima). Cabe ao autor organizar esses

constituintes por meio da manipulação, organização, combinação dos signos linguísticos, para, por meio desse processo, fazer nascer o universo da ficção na qual, na maioria das vezes, o que se busca é uma representação fidedigna de uma “realidade” com a qual o leitor pode se identificar. Essa técnica escritural é denominada de “verossimilhança”, ou seja, a tentativa de surtir, no receptor, o efeito de conceber que aquilo que se relata, de fato, poderia ocorrer no universo empírico. Isso gera, igualmente, um pacto de leitura, em que o leitor se torna colaborador, estabelecendo, no ato recepcional, relações entre a ficção lida e sua realidade circundante.

Por outro lado, as escritas mais experimentalistas, guiadas principalmente pela metanarração e pela metaficção, rompem com esse jogo e procuram convencer/engajar o leitor a construir, junto com o narrador, um universo puramente ficcional, onde a arte é artifício em si, e a mimese deixa de ter sua relevância. Contudo, essa modalidade escritural não é comum entre as produções infantis e juvenis, pois ela requer a cooperação de um leitor altamente capacitado para entrar nesse jogo metaficcional.

Com relação aos elementos essenciais de uma narração, precisamos sempre considerar que

[...] el lenguaje literario es ampliamente connotativo. El contenido de la palabra no es aquí puramente intelectual, como sucede o tiende a suceder en el lenguaje denotativo; en el lenguaje connotativo, el núcleo de información, cuando lo hay, suele estar fuertemente impregnado de elementos emotivos y volitivos. Y esta pluralidad de representaciones, que la connotación implica, es otra dificultad para la comprensión total del mensaje de la obra literaria⁴ (García Yebra, 1983, p. 128).

⁴ Nossa tradução: [...] a linguagem literária é amplamente conotativa. O conteúdo da palavra aqui não é puramente intelectual, como acontece ou tende a acontecer na linguagem denotativa; na linguagem conotativa, o núcleo da informação, quando existe, costuma estar fortemente impregnado de elementos emocionais e volitivos. E essa pluralidade de representações, que a conotação implica, é outra dificuldade para a compreensão total da mensagem da obra literária.

Aqui está a oportunidade de, por ocasião da leitura de um texto literário, discutir com os jovens leitores em formação como o sentido conotativo da *linguagem* amplia o horizonte de significações dos signos linguísticos no contexto da arte literária. Aquilo que diferencia a linguagem literária – a literariedade – deve ser explorada, comentada, analisada junto aos alunos e, de preferência, em contraste com o uso denotativo da linguagem. É por isso que, em nossa metodologia de ensino de literatura, via Oficinas Literárias Temáticas, recorreremos a um conjunto de textualidades, não exclusivamente literárias, para que esses processos comparativos possam ser efetivados como exercícios de confrontação de usos da linguagem. Franco Junior (2009) comenta sobre a necessidade de, na abordagem de uma narrativa literária, prestar atenção tanto à *diegese* exposta quanto à forma como ela é narrada pelos recursos próprios da narratividade, o que “exige uma atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão, ali, organizados de modo particular” (Franco Junior, 2009, p. 34).

Gancho (2006, p. 13-14), de maneira sintética, apresenta-nos a estrutura da *diegese*/enredo/trama: “1. Exposição (ou introdução ou apresentação), na qual “são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes o tempo e o espaço”; 2. Complicação (ou desenvolvimento), que é a parte da *diegese* na qual se desenvolve o conflito e que “constitui a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito”; 3. Clímax, que “é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo”. 4. Desfecho (ou desenlace ou conclusão), que representa “a solução dos conflitos, boa ou má” (Gancho, 2006, p. 13-14).

Contudo, na América Latina, desde o início do processo da Nova Narrativa Latino-Americana, em 1940, essa estrutura, bastante tradicional quando se trata de compreender a *diegese* de uma narrativa, tem sido objeto do “experimentalismo estrutural”

dos romancistas e contistas que têm, conscientemente, “desmontado” essa estrutura canônica. Na literatura infantil e juvenil, no entanto, ela ainda segue bastante preservada, favorecendo ao docente explicar aos jovens leitores em formação a construção de uma diegese.

No contexto do estudo dos elementos da narrativa, Coelho (2000) expõe algumas considerações que nos auxiliam a compreender o papel da *personagem* na obra literária:

Personagem é a *transfiguração de uma realidade humana* (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário) transposta para o *plano da realidade estética* (ou literária). Não há ação narrativa sem personagens que a executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos nós ficamos presos àquilo que *acontece* às personagens ou àquilo que elas *são* (Coelho, 2000, p. 74).

De acordo com o papel que desempenham, as personagens podem ser divididas em protagonista, antagonista, secundárias e figurantes. Quanto à densidade psicológica (complexidade de ações, pensamentos, evoluções ou estagnações), elas podem ser, segundo Foster (1974), redondas, planas ou planas com tendência a redondas. De acordo com a tipologia da narrativa, as personagens também podem receber outras categorizações. Nas narrativas híbridas de história e ficção, é mais importante saber se as personagens são “puramente ficcionais”, “de extração histórica” ou “metonímicas” (Fleck, 2017). As puramente ficcionais são personagens inventadas pelo autor, sem referência direta na existência real, enquanto aquelas de “extração histórica” são personagens que atuaram, de fato, no passado de um país e são literariamente reconfiguradas no relato híbrido. Personagens metonímicas são aquelas que não têm registro na historiografia como sujeito único, pois uma personagem metonímica é, sempre, a representação de um grupo social, de um contingente de pessoas que vivenciaram determinado evento histórico (escravizados,

nativos, trabalhadores rurais, tropeiros etc.), e que, na literatura, são representadas por uma só configuração de personagem.

Para Santos e Oliveira (2001, p. 51), é necessário, nesse contexto em que se busca compreender a estrutura dos elementos da narrativa, considerar que

O tempo ficcional não ocorre no âmbito do discurso, mas no plano daquilo que é narrado, ou seja, na *história* propriamente dita. Esse tempo é, na verdade, a atribuição de uma dimensão temporal aos eventos relatados, por meio de palavras ou expressões que recorrem, geralmente, ao calendário e ao relógio, tais como: “em 1930”, “às oito horas da manhã”, “naquele inverno”, “durante quarenta minutos”.

Na análise literária da prosa, com relação ao tempo, é vital distinguir-se: (i) o tempo da narração/enunciação, ou seja, quando as ações são contadas, e (ii) o tempo da narrativa/enunciado, que é o tempo no qual ocorrem as ações contadas. Nesse sentido, precisamos entender que a narrativa ou o enunciado é o produto da narração ou enunciação. O tempo no qual essa produção/enunciação/narração ocorre – o da utilização da língua pelo enunciator/narrador – é diferente do tempo presente no conteúdo do ato enunciativo/comunicativo (texto ou diálogo).

Como tempo da narrativa ou dos enunciados, concebemos as marcas temporais relacionadas às ações contadas no ato da enunciação. O narrador pode, por exemplo, iniciar o tempo da narrativa/enunciação no tempo atual, mas o conteúdo de sua enunciação pode estabelecer um tempo nesse seu relato (produto de sua narração) que se volta ao passado ou se projeta ao futuro, em relação ao tempo em que as ações são contadas.

Coelho (2000) também explicita a existência de diferentes tipos de tempo nas narrativas ficcionais:

Há dois tipos de tempo vividos pelo homem (ou pelas personagens de ficção): o *tempo exterior* e o *interior*. Mas há ainda o *tempo mítico*. O *tempo exterior* corresponde ao *tempo natural* (dos dias e das noites) e ao *tempo cronológico* (o tempo do relógio ou o tempo histórico, no qual

a existência decorre). [...]. O *tempo interior* corresponde ao tempo vivido pelo eu das personagens [...]. O *tempo mítico* corresponde ao tempo imutável, eterno, que se repete sempre igual, sem evolução nem desgaste: é o tempo da fábula, das lendas, do mito, da Bíblia, da ficção, do “Era uma vez...”. É esse o tempo ideal da literatura infantil (Coelho, 2000, p. 79-80).

Como podemos observar, a grande maioria dos críticos literários ainda considera a literatura infantil e juvenil como algo do “faz de conta”, do escapismo, voltado unicamente à imaginação e à fantasia. Esse não é o tempo privilegiado, por exemplo, em qualquer narrativa híbrida de história e ficção, como já comentamos, pois, nessas produções, é o passado histórico “real” que determina e fixa esse elemento da narrativa, que, assim, volta-se absolutamente à realidade, ao passado e à identidade do leitor.

O *espaço* é outro elemento do texto narrativo literário que pode ser identificado na leitura da prosa literária pelo leitor iniciante. Franco Junior (2009) apresenta-nos conceitos com os quais nos identificamos ao pensarmos na criança leitora, que está aprendendo, aos poucos, a desvendar o texto literário. Por isso, apoiamo-nos nas explicitações sobre espaço e ambiente apresentadas pelo autor:

O espaço compreende o conjunto de referências de carácter geográfico e/ou arquitetónico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história. Ele se caracteriza, portanto, como uma referência material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas. [...]. O ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de força” estabelecidos normalmente entre as personagens que ocupam determinado espaço na história (Franco Junior, 2009, p. 45-46).

Nas narrativas híbridas de história e ficção, o espaço torna-se vital para a compreensão da diegese, do ambiente e do tempo, pois

as ações relatadas pelo narrador remetem ao passado de certo lugar de nosso próprio país e de determinado tempo, também preciso, em que um evento significativo da constituição de nosso passado ocorreu, gerando, à época, certo ambiente, atmosfera, clima na sociedade, que a ficção busca trazer à tona pela arte das palavras. Há, nesse contexto, ainda, a inserção de personagens conhecidas do leitor pelos estudos da história.

Nesse sentido, tais elementos deixam de ter nas narrativas híbridas seu caráter puramente ficcional, inventivo, criativo, advindo do autor, pois são elementos recriados por ele a partir de um discurso – histórico – anterior que já os havia configurado. Na narrativa híbrida, eles são ressignificados por meio do tratamento ideológico que o autor imprime ao discurso. Eles são, pois, nesse tipo de escrita literária híbrida, constituintes da narrativa ficcionalizados a partir de uma configuração prévia, oriunda da historiografia. Isso confere a tais escritas as potencialidades de uma narrativa verossímil, pois o leitor, *a priori*, identifica-se e concebe como “reais” tais elementos, e, nesse sentido, as ações relatadas pelo narrador – mesmo sendo inusitadas ou contrárias àquelas já conhecidas pelo leitor – adquirem todas as nuances de “possíveis ocorrências”, inseridas nas fatualidades do passado que, talvez, por um ou outro motivo, a história não tenha mencionado.

Ao discutir com jovens leitores em formação sobre tais elementos de uma narrativa, é importante apelar a Santos e Oliveira (2001, p. 4), que estabelecem algumas considerações esclarecedoras sobre o trabalho do *autor*:

Passa-se a pensar que o que interessa não é a intenção do autor, mas como essa intenção realmente ganha forma no espaço textual [...]. Não importa o que o autor quis dizer, mas o que efetivamente seu texto diz. Passa-se a acreditar na autonomia do texto.

Isso se alinha à teoria da Estética da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1979), na qual se defende que a função do leitor, no texto literário, é a de “coautor”, de modo que a significação do texto literário só se

estabelece no ato recepcional, pois se trata de texto de natureza aberta. Segundo Bakhtin (2003, p. 177), “o autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética”.

A literatura contemporânea nos apresenta algumas possibilidades de inserção da figura do autor no espaço diegético. Isso pode se efetivar pela construção discursiva do “autor implícito” ou do “*alter ego* do autor”, enunciações ideológicas que nos levam à figura do autor, sempre que se conheça sua trajetória. Outra possibilidade, mais atual, é a do “autor ficcionalizado”, que consiste na “personagemização” do autor; ou seja, o autor torna-se personagem do relato. Esses experimentalismos são bastante recorrentes nas metaficcões historiográficas, mas não são convencionais na literatura infantil ou juvenil. Nela, o que pode e costuma acontecer é a escrita de obras autobiográficas ou similares.

Para Coelho (2000, p. 67),

[...] embora persista, entre os leitores em geral, a ideia de que o autor (aquela pessoa real que escreve o livro) e narrador (a voz que fala na narrativa) são uma mesma entidade biográfica, contemporaneamente, inúmeras pesquisas tentam provar que se trata de “pessoas” diferentes. Note-se, nesse sentido, que o autor implícito é o ser histórico, a pessoa que produz o texto e não deve ser confundido com o narrador – aquela voz que inventa/conta a história. O narrador pertence ao texto; fora deste, ele não existe. Entidade fictícia, o narrador é responsável pela enunciação ou pela dinâmica que concretiza a narrativa, isto é, que produz o discurso narrativo.

A literatura, como arte que explora ao máximo o poder representativo, conotativo, metafórico da linguagem, tem, também, como já apontamos, transcendido certas barreiras que a teoria literária havia estabelecido. Por exemplo, em relação à estrita separação entre autor e narrador, já temos, hoje, narrativas que ficcionalizam (não sendo autobiográficas por excelência) a figura/*persona* do autor. Nesse sentido, o que não se pode confundir

é a “voz que enuncia o discurso ficcional” com a voz do autor, porque uma só existe no universo ficcional, e a outra se manifesta no espaço real da cotidianidade.

Gérard Genette (1979) propõe o termo *diegese* para o que, até então, era denominado de trama ou enredo da narrativa. Com base nessa denominação, o autor aproxima uma série de outros conceitos operacionais para a análise do discurso da narrativa. Frente ao fato de que o discurso, mesmo o crítico, “não consegue dizer tudo ao mesmo tempo” (Genette, 1979, p. 214), o autor sugere uma análise baseada em alguns

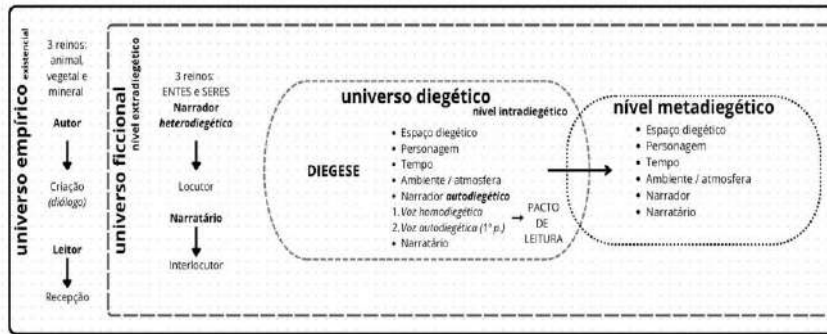
[...] elementos de definição cujo real funcionamento é simultâneo, religando-os, no essencial, às categorias do tempo da narração, do nível da narração e da ‘pessoa’, ou seja, as relações entre o narrador – e eventualmente o seu ou os seus narratários – e a história que conta (Genette, 1979, p. 214).

O tratamento teórico dispensado aos elementos da narrativa, em especial ao do narrador, por Genette (1979), é, segundo nossa concepção, o mais aprimorado entre os tantos que se lançaram a explicar a dimensão desse elemento inerente à ficção narrativa. A proposta do teórico em dividir a análise do narrador em níveis e em pessoa/vozes faz-nos entender a perspectiva da qual essa visão e essa voz relata as ações e seus alcances. Dessa dimensão, conseguimos entender que um narrador em nível extradiegético – fora do universo ficcional das ações relatadas – tem uma perspectiva muito mais ampla, um conhecimento mais estendido de toda a situacionalidade, do que um narrador que atua no universo limitado da diegese. Outra questão bem definida é a classificação em vozes que enunciam desde esses diferentes níveis: uma voz heterodiegética – que enuncia de fora do universo diegético – alcança informações muito mais amplas e complexas do que uma voz limitada ao universo diegético, como são as vozes de personagens: homodiegética (de uma personagem secundária que

relata as ações do protagonista) ou autodiegética (voz do protagonista que conta suas próprias ações).

Vejamos, na ilustração a seguir, a proposta feita por Genette (1979):

Figura 1: Esquemática da proposta genettiana dos níveis e das vozes narrativas



Fonte: Elaborada pelos acadêmicos Luana Paiola e Jorge Antonio Berndt, na disciplina de Seminários Avançados em Estudos Literários II: Elementos da narrativa: teoria e análise – PPGL/Cascavel-PR, 2024

Como podemos observar, os níveis de atuação do narrador se manifestam em um relato nas seguintes possibilidades: *extradiegético*, *intradiegético* e *metadiegético*; e as vozes de enunciação do narrador podem ser: *heterodiegética* (no nível extradiegético), *homodiegética* e *autodiegética* (no nível intradiegético). Essas classificações derivam da observação e identificação do *locus* em que esse narrador se expressa. Tais conceitos aparecem explicitados ao longo desta obra.

Assim, um dos elementos essenciais na narrativa ficcional é, pois, o *narrador*. Para Gancho (2010), “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. As variantes de narrador podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra”. Esse elemento aparece na tessitura narrativa de modos variados, podendo ser monoperspectivista/centralizado (centrado em um único olhar/visão) ou multiperspectivista/descentralizado (quando há

alternação entre diferentes olhares/visões sobre o mesmo tópico), e tem como característica inerente manipular as demais instâncias da narrativa, de forma a controlar a informatividade doada ao *narratário*, interlocutor privilegiado de todas as ações, descrições e opiniões compartilhadas pela “voz enunciativa do discurso”, isto é, pelo narrador.

Sugerimos que o professor da Educação Básica também introduza, no trabalho de leitura literária, a noção de *narratário* como aquele elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas. Tal elemento é assim explicitado por Genette (1979, p. 258):

Como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e coloca-se, necessariamente, no mesmo nível diegético; quer dizer que não se confunde mais, a priori, com o leitor (mesmo virtual) de que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente. Trata-se de um ser ficcional para o qual a história está sendo narrada.

A partir de conceitos estabelecidos por Genette (1979), Jouve (2002, p. 39) apresenta-nos sua análise desse elemento da narrativa: “é preciso, pois, distinguir o narratário intradiegético (interno à diegese, quer dizer, ao mundo da história) e o narratário extradiegético (externo a esse mundo)”. Para Jouve (2002), o primeiro tipo de narratário pode ser entendido como uma personagem que faz parte da diegese, remetendo-se ao *personagem leitor*, aquele que realmente está inserido na diegese, para o qual o narrador está narrando ou relatando tudo o que acontece. Já o segundo tipo de narratário “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto” (Jouve, 2002, p. 39).

Essa complexa estrutura que entrelaça os elementos da narrativa, criando um universo ficcional coeso e coerente, e que precisa ser moldada, construída, arquitetada pelo autor se revela distinta em todas as narrativas literárias. Sua constituição torna o relato mais ou menos complexo, mais ou menos experimentalista,

atendendo, assim, a um público leitor diferenciado. Por isso, é importante que o docente, ao escolher os textos a serem lidos em sala de aula, busque adequar a complexidade da estrutura narrativa à realidade da formação leitora dos estudantes, pois uma estrutura demasiadamente complexa, que dificulte o entendimento dos entrelaçamentos de seus elementos, torna-se fator desestimulador da leitura.

Essa natureza de complexidade, seja ela linguística, estrutural ou temática, inerente aos textos escritos, sejam eles literários ou não, deve sempre ser levada em conta na hora de propor práticas de leitura em sala de aula. As narrativas híbridas de história e ficção disponíveis no mercado editorial brasileiro são muito variadas e atendem a todas as fases de formação leitora.

Algumas considerações para seguir lendo

Na formação do leitor literário decolonial, a abordagem a um texto literário, com o objetivo de analisar sua estrutura, não deveria ser realizada, em especial junto aos jovens leitores em formação do Ensino Básico, antes de explorar nele os aspectos inerentes a sua literariedade, ao modo peculiar do uso da linguagem, a suas potencialidades de arte, no que concerne tanto à metaforização, à poeticidade, à discursividade e à ideologia que se filtram pela mensagem da obra quanto a seu caráter lúdico, humanizador. Ao longo desta obra, na qual se abordam os aspectos estruturais de várias narrativas híbridas de história e ficção, nossos leitores podem ter uma ideia da forma como esses elementos são abordados e a leitura que deles se faz na busca, antes, de instrumentalizar os colegas professores na tarefa vital da mediação leitora, do que na prática leitora em sala de aula com os estudantes nas fases iniciais da formação leitora.

A potencialidade crítica das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, trazida à luz pelos estudos de Santos (2023), é uma via inquestionável de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de

nossos jovens leitores em formação. A crítica literária, a academia e os profissionais da educação, gradativamente, também se darão conta dessa potencialidade.

O desvelamento das estratégias de estruturação dos relatos híbridos evidencia, sem dúvidas, como, na escrita, a linguagem pode ser manipulada para que seu usuário alcance os objetivos que foram propostos por meio desse especial uso dos signos linguísticos. Os leitores literários decoloniais em formação devem, sequencialmente, ser preparados, também, para esse nível teórico de leitura, como os textos apresentados na sequência desta obra nos revelam, sem a premissa de ter de reproduzi-los, como é comum diante dos gêneros textuais que circulam na sala de aula, mas para ampliar seu horizonte de conhecimentos sobre o poder das palavras. Essa é a maneira de transformar a corriqueira formação de um “leitor funcional” em um sujeito leitor decolonial, cidadão pleno que reconhece, conhece e se vale das potencialidades da linguagem para deixar registrados, pela escrita, os passos de sua historicidade, libertando-se das amarras do colonialismo para viver a liberdade a que todo ser humano tem direito.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CARVALHO, José Sergio Fonseca de (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARDOSO, Gleudson Passos; SAMPAIO, Aline Rodrigues; BARBOSA, Albertina Paiva; LOPES, Danielle Almeida. Literatura e ensino de História. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães;

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da história*. Fortaleza: Eduece, 2015. p. 267-299.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

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

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

DUSSEL, Enrique. *1492 – El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Buenos Aires: Docencia, 1994.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FOSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1974.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-58.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCÍA YEBRA, Valentín. *En torno a la traducción: teoría, crítica, historia*. Madrid: Gredos, 1983.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Maria Alzira Seixo. Lisboa: Arcádia, 1979.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017b.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. *Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil brasileira em diálogo com o livro didático de ensino de história*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel; Universidade de Vigo, Vigo (Espanha), 2024.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de Literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 63-73.

As representações dos povos originários pelas narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras: um processo de leitura decolonial

Vilson Pruzak dos Santos

Introdução

No contexto da formação de leitores, as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras representam vias potenciais para ampliar os horizontes de expectativas dos leitores em formação em relação a nosso passado e, com isso, possibilitam a descolonização das mentes, dos imaginários e das identidades dos jovens leitores.

Um dos aspectos de nosso passado histórico que prescinde de ressignificação é o que diz respeito à visão tradicionalmente cultivada sobre os povos originários. Por essa razão, neste capítulo, temos como objetivo principal evidenciar como ocorrem as representações dos povos originários em narrativas híbridas de história e ficção juvenis. Para isso, elegemos duas obras para leitura e análise: *O gigante de botas* (1941), de Ofélia e Narbal Fontes, e *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado. Essas obras foram escolhidas segundo suas intenções escriturais, visto que propõem leituras diversas sobre a relação estabelecida entre os colonizadores e os povos nativos.

Essas obras foram destacadas da catalogação, classificação e sistematização de narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileira, propostas em Santos (2023), com foco naquelas que promovem a representação dos povos autóctones. Santos (2023)

também fornece os elementos necessários para refletir sobre as características de tais narrativas híbridas, as quais são fundamentais para a análise e compreensão da intenção escritural de cada autor. Além disso, buscamos fundamentação teórica em Genette (2017), para estabelecer as análises das narrativas, e em Fleck (2023), para refletir sobre a formação do leitor decolonial.

Para nossa discussão, organizamos o capítulo da seguinte forma: na próxima seção, traçamos um breve histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil e apresentamos, com base em pesquisa anterior (Santos, 2023), um panorama diacrônico das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras; em seguida, desenvolvemos a leitura da obra *O gigante de botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes, cuja tessitura escritural se caracteriza como acrítica, pois enaltece os colonizadores em detrimento da subjugação dos povos originários; posteriormente, analisamos *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado, que se configura como uma narrativa crítica/mediadora, visto que sua intenção escritural não é desconstruir o passado, mas, sim, preencher as lacunas deixadas pela historiografia. Finalizamos com algumas considerações a respeito da discussão empreendida no capítulo.

Contextualização histórica da literatura infantil e juvenil no Brasil e instauração das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis: um panorama diacrônico

A literatura infantil e juvenil no Brasil é, historicamente, recente, visto que é no final do século XIX e início do século XX que essa linha de produção artístico-literária começou a se expandir em nosso território. Isso ocorreu devido ao crescimento populacional urbano, ao ingresso de um maior contingente nas instituições escolares e à necessidade da formação nacionalista para adolescentes e jovens, pois o que se esperava, por meio dessas obras, era instruí-los à moralidade civil e ao nacionalismo.

É possível constatar tal condução para a literatura infantil e juvenil ao lermos a Lei Orgânica do Ensino Primário no Brasil, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 8.529, de 1946. Em seu primeiro parágrafo, foi estabelecido que o ensino primário tinha como finalidade “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de naturalidade humana” (Brasil, 1946, [s. p.]).

Consequentemente, a literatura infantil e juvenil era destinada às crianças e aos adolescentes com base em um viés moral e cívico, não retratando o mundo e as experiências do próprio leitor infantil e juvenil, pois, nessa época, a visão sobre a criança ainda se firmava na pedagogia tradicional. Foi frente a essa realidade que Antonio Candido (1972, p. 805) defendeu que “a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela”.

Essa vertente pedagógica, inerente à história da literatura infantil e juvenil brasileira, considerava que a criança era uma *tabula rasa*, ou seja, um indivíduo que não tinha conhecimento algum, cabendo à escola e aos professores – os detentores do saber – transmiti-lo à criança de forma sistemática, sem levar em consideração possíveis conhecimentos prévios do aluno. Esse saber deveria ser direcionado à formação moral – que, nessa época, significava seguir os preceitos religiosos defendidos pelo poder vigente – e cívica – direcionada a valorizar as ações políticas e institucionais governamentais sem questionamentos.

Notamos tal direcionamento na escrita de Maria da Glória Seber (1997, p. 92), que pondera que

[...] a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim equipá-lo.

A literatura não escapou desse pensamento, pois, mesmo com avanços promovidos por Lobato, em 1921, com a publicação da obra *A menina do narizinho arrebitado*, entre os anos de 1930 e 1940, suas obras começam a ser proibidas nas escolas de ordens religiosas, pois elas incitavam à imaginação livre e criativa, à fantasia e ao sonho. Esse potencial da obra de Lobato passou a ser visto com maus olhos pelos críticos educacionais da época. Para eles, a literatura fantástica, de modo geral – neste caso, incluímos as obras de Lobato –, disseminava mentiras, o que era prejudicial à formação do leitor. Para corroborar essa informação, Coelho (2010, p. 272) pontua que, nos anos de 1940,

[...] defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia etc.

Ao analisarmos esse pensamento sobre a literatura infantil e juvenil, compreendemos que ela era vista como ameaça à época, pois essas obras que “falsificavam a realidade” se alinhavam, mesmo que já tardiamente, com as transformações propostas pelos escritores que inovavam os paradigmas da literatura para crianças no ocidente: Lewis Carroll, com *Alice no País das Maravilhas* (1865); Mark Twain, com *As aventuras de Tom Sawyer* (1876); Frank Baum, com *O mágico de Oz* (1900); e James Barrie, com *Peter Pan* (1904). A literatura infantil e juvenil, nessa concepção tradicional de educação moral e cívica, realmente era uma ameaça, pois possibilitaria ao sujeito compreender e contestar seu próprio mundo. Por isso, era algo não permitido à criança e ao adolescente em situação escolar nessas décadas, visto que a sociedade conservadora, moralista, patriarcal e de tendência religiosa única da época buscava moldá-los dentro do que concebiam como certo, até passada a metade do século XX no Brasil, por meio de uma literatura utilitarista, conservadora e castradora.

Portanto, a obra de Monteiro Lobato consolida-se como precursora da literatura infantil na qual ocorre o enfrentamento ao modelo literário até então imposto às crianças e aos adolescentes, pois, nela, o autor concede protagonismo a eles em seus escritos fantásticos. É em suas obras que começamos a detectar a voz enunciativa da criança de forma multifacetada; ou seja, a criança deixa de ser representada na literatura infantil e juvenil como um indivíduo passivo, que necessita de instruções para a obediência, a religiosidade e a moralidade civil, e passa a ser construída, literariamente, como um sujeito ativo, com desejos, vontades e autonomia.

Vale destacar que o processo que legitima a criança e o adolescente como sujeitos demorou muito tempo até se consolidar, mesmo com várias tentativas de estabelecer essa perspectiva ao longo do tempo. Isso só ocorre, de forma efetiva, durante o século XX, e é realizado por meios legais, como podemos observar nas declarações de Gisele Gonçalves (2016, p. 4), das quais destacamos um fragmento:

É importante ressaltar que desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos. No entanto, o levantamento realizado neste estudo demonstrou que nem a citada Declaração, nem o Ano Internacional da Criança (1979) e nem a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foram suficientes para impactar a produção acadêmica sobre a criança como sujeito de direitos.

Diante desses apontamentos, podemos compreender o porquê de a literatura infantil e juvenil ainda ser um âmbito carente de teorias consolidadas, pois é um campo relativamente novo de produção e pesquisa. No entanto, verifica-se que muitos autores extrapolaram a situação apresentada e acreditaram em uma produção infantil e juvenil capaz de romper com a própria situação estabelecida no país. Como exemplos desses autores brasileiros, temos: Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, Maria Lúcia do Amaral,

Francisco Marins, Maria José Silveira, Angelo Machado, Olívio Jekupé (do povo Guarani), Yaguarê Yamã (pertencente ao povo Saterê Mawé e Maraguá), Lázaro Ramos, Kiusam de Oliveira, entre muitos outros.

Coelho (2010) aponta que a produção literária infantil e juvenil no Brasil teve seu auge nos anos de 1980, marcado pela influência de autores anteriores a esse período e pela nova concepção de literatura que se instaurava no país à época. Essa tinha por objetivo promover a formação do leitor literário por meio do prazer e da ludicidade da “estória”, que possibilitaria ao leitor compreender aspectos sociais e valores humanos, sendo esses materializados por seu entorno cultural. Foi a essa época que boa parte da sociedade, ou, ao menos, dos escritores de literatura infantil e juvenil no Brasil, deram-se conta de que,

[...] dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (Candido, 1972, p. 805-806).

Dessa forma, podemos constatar que houve uma grande mudança entre os anos de 1940 e 1980 com relação às prerrogativas de escrita da literatura infantil e juvenil no Brasil, pois, enquanto o primeiro promovia uma espécie de caça às bruxas, o segundo as libertava, permitindo ao leitor romper com seu universo subjetivo e ampliar sua capacidade de visão sobre o mundo material em que está inserido. Isso possibilitou a expansão da produção literária para jovens leitores e, também, o universo temático abordado por esse âmbito da arte literária.

É, pois, nesse contexto que se cria a abertura para a produção das vertentes híbridas mencionadas por Coelho (2010) e, em parte,

exemplificadas por Luft (2011), embora elas já existissem em décadas anteriores; contudo, a partir dessas décadas, essas vertentes foram postas em evidência ou, então, começaram a se consolidar como leituras recorrentes. Em um cenário mais amplo das expressões latino-americanas da década de 1980, elas se ajustaram, também, de certo modo, já às premissas da produção literária do pós-*boom*, voltadas, em essência, ao público leitor em geral da América Latina: um público que, comumente, carecia de uma formação leitora especializada, profunda e crítica; um público que se sentia frustrado diante das tentativas de leitura das complexas e experimentalistas obras do *boom*.

Na tese *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (Santos, 2023), traçamos um panorama diacrônico das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, por meio da listagem, catalogação, sistematização e análise de 141 obras cujas tessituras propõem uma relação entre o discurso ficcional e o histórico. Esse procedimento, além de contribuir para a organização e classificação diacrônica das obras, também resultou na compreensão de como é categorizada a trajetória de tais narrativas em grupos, fases e modalidades, como observamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Trajetória cronológica das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras: grupos, fases e modalidades (Santos, 2023)

2 GRUPOS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS	
1º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis acrícticos	2º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis críticos
Trata-se de uma produção mínima (duas obras) na fase inaugural que, nas décadas de 1940 e 1950, instaurou essa corrente híbrida no universo literário infantil e juvenil no Brasil ao recriar, apologeticamente, as ações dos bandeirantes na conquista do território pertencente aos povos	Compreende um conjunto significativo de narrativas híbridas de história e ficção destinadas a um público leitor bastante jovem, que vem sendo produzido desde a década de 1950 (fase de transição) até nossos dias (fase de consolidação). Nelas, é possível reconhecer as prerrogativas e

<p>originários do Brasil. Essas obras, contudo, tiveram maior projeção em sua reedição, em 1973, na Coleção Vaga-lume. Essa parca produção inaugural infantil e juvenil acrítica de narrativas híbridas de história e ficção coincide com a tradição brasileira do cultivo da modalidade tradicional do romance histórico, em voga desde o romantismo aos nossos dias. Contudo, ela difere, cronologicamente, dos movimentos de renovação da nova narrativa latino-americana (1940) no contexto da América Hispânica, que, a essa época, começa a implementação da produção de obras críticas/desconstrucionistas. Tais produções acríticas de narrativas híbridas infantis e juvenis, mesmo em menor escala que as que buscam ressignificar o passado, acompanham a trajetória do gênero desde sua instauração até nossos dias.</p>	<p>características que compõem o conjunto dos romances históricos críticos, em especial os contemporâneos de mediação (FLECK, 2017), destinados ao público adulto. Essa modalidade de romance histórico foi implementada, com vigor, no pós-boom (década de 1980, na América Hispânica, e 1990, no Brasil). Essa produção crítica no âmbito infantil e juvenil coincide, cronologicamente, com a implementação da terceira fase do romance histórico. Isso estabelece, também, o diálogo do romance histórico mediador com as narrativas híbridas críticas/mediadoras infantis e juvenis brasileiras, cuja expressividade ocorre, igualmente, na década de 1980. A consolidação dessa vertente infantil e juvenil crítica/mediadora dá-se a partir do ano de 2000, sendo sua produção, no século XXI, recorrente, expressiva e sobressaliente frente à tradicional, exaltadora do passado e das expressões mais críticas, com tendência à desconstrução.</p>	
3 FASES DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS		
<p>1ª fase: Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade (1941-1969)</p>	<p>2ª fase: Implementação de escritas críticas/mediadoras (1980-1999)</p>	<p>3ª fase: Consolidação das escritas críticas mediadoras e ampliação das produções com tendência ao desconstrucionismo (2000-até nossos dias)</p>
3 MODALIDADES DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS BRASILEIRAS		
<p>1 - Narrativas híbridas tradicionais</p>	<p>2 - Narrativas híbridas críticas/mediadoras</p>	<p>3 - Narrativas híbridas críticas com tendência à desconstrução</p>

<p>Compreende um conjunto de produções que renarrativiza o passado com o intuito de corroborar a versão da historiografia tradicional, edificar e erigir imagens de heróis, exaltar ações de colonizadores e “conquistadores” na posse da terra e subjugação dos povos originários ou, mais recentemente, fazer de homens do passado e suas ações, modelos ao leitor do presente. Tais produções infantis e juvenis seguem, em grande parte, os padrões consagrados na escrita da modalidade tradicional do romance histórico para leitores adultos no cenário latino-americano, cujo objetivo é ensinar, por via da arte literária, a versão hegemônica da história tradicional ao leitor.</p>	<p>Abrange um conjunto de obras que, ao reler o passado, busca questionar aspectos consignados na escrita historiográfica tradicional em relação à ação dos colonizadores, “conquistadores”, ou mesmo de sujeitos exaltados e mitificados no discurso historiográfico hegemônico, por meio do emprego de perspectivas negligenciadas, menosprezadas ou, mesmo, silenciadas no processo de registro dos eventos do passado. Essas narrativas aproximam-se das peculiaridades que compõem a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação na produção híbrida destinada ao público adulto. Sua implementação dá-se de modo concomitante no cenário das produções infantis e juvenis no Brasil e no do romance histórico latino-americano do pós-<i>boom</i>, que abandona os experimentalismos e desconstrucionismos da fase do <i>boom</i> para implementar a fase crítica/mediadora.</p>	<p>Conjunto de narrativas infantis e juvenis do final do século XX e início do século XXI, cujas técnicas escriturais e os recursos narrativos tendem à criticidade que leva à desconstrução tanto do discurso histórico tradicional quanto das imagens heroizadas das personagens de extração histórica inseridas na tessitura escritural. São obras que privilegiam a ironia, a carnavalização, a paródia, a dialogia, as intertextualidades, a heteroglossia, o emprego de recursos metaficcionais, uma manipulação temporal mais anacrônica. Tais obras, chegam a se aproximar, em muitos casos, das tendências desconstrucionistas dos novos romances históricos do âmbito da produção romanesca híbrida para o público adulto.</p>
VIGÊNCIA DAS MODALIDADES		
<p>Desde os anos de 1940/1950 – com as obras <i>O Gigante de</i></p>	<p>Desde 1953 – com a fase de transição da acriticidade às escritas híbridas</p>	<p>Tendência que se tem manifestado com mais vigor no século XXI.</p>

<p><i>Botas e Coração de Onça</i>, de Ofélia e Narbal Fontes. As divergências ideológicas iniciais com essa modalidade ocorrem com a publicação das primeiras obras críticas mediadoras: <i>A aldeia sagrada</i> (1953), de Francisco Marins; <i>O Degradado</i> (1964), de Alves Borges; e <i>Cabanos: novela histórica</i> (1969), de Carlos Arruda. Essa modalidade segue em produção nas primeiras décadas do século XXI.</p>	<p>críticas/mediadoras – com a obra <i>A aldeia sagrada</i> (1953), de Francisco Marins – até os dias atuais, sendo que a última obra por nós listada é <i>O tesouro da independência</i>, escrita por Luiz Eduardo Matta, de 2022.</p>	<p>Tem incidido, até o momento, mais sobre a temática da independência do Brasil e sobre a configuração ficcional da personagem Dom Pedro I. São exemplares: <i>Independência ou Morte!</i> (2006), de Juliana de Faria; <i>As cartas de Antônio</i> (2019), de Luís E. de Castro Neves, <i>Os sete da independência</i> (2021), de Gustavo Penna; <i>Memórias do burro da independência</i> (2021), de Marcelo Duarte.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado por Santos (2023), em parceria com Fleck

Esse quadro permite compreender que as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis vêm se estabelecendo desde 1941, seguindo até a contemporaneidade, e que elas se enquadram em três modalidades: a) tradicional-acrítica, modalidade que tem como intenção escritural enaltecer e heroificar os colonizadores e seus descendentes; b) crítica/mediadora, modalidade que objetiva ampliar o horizonte de expectativa dos leitores a partir de vozes marginalizadas pela historiografia oficializada; e c) crítica com tendência à desconstrução, modalidade que visa a reler o passado e propor reflexões sobre ele.

Com base nisso, entendemos que, para formar um leitor decolonial¹, faz-se importante que os docentes e demais

¹ Segundo Peixoto e Figueiredo (2018, p. 152), “faz-se sujeito decolonial quem é capaz de tomar esse poder para biografar-se e nomear a si e ao mundo em sentido oposto à nomeação do dominador. [...] Tomando a palavra exercem um contra-

pesquisadores conheçam essas modalidades escriturais para poder mediar as leituras que se voltam às narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras. Além disso, segundo nos esclarece Fleck (2023, p. 23-24), é preciso considerar que

[...] não se forma um leitor decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonialista, por meio de estratégias de silenciamento, de ocultação e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados. O leitor decolonial precisa se defrontar com a essência do colonialismo, sem ser “poupado” da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar os significados, as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade.

Seguindo a compreensão do autor, entendemos que, para formar um leitor decolonial, é necessário propiciar-lhe o contato com narrativas que extrapolem o convencional, que rompam com o discurso cristalizado pela historiografia oficializada. Desse modo, ressignificando o passado por meio de narrativas outras, será possível descolonizar a mente, o imaginário e a identidade do leitor em formação.

Para ilustrar essa possibilidade, nas seções que seguem, apresentamos a análise de duas obras: a primeira – *O gigante de botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes –, de cunho tradicional acrítico, e a segunda – *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado –, com intenção escritural crítica/mediadora. Tais análises permitem constatar como a manipulação da linguagem pode contribuir para a formação de leitores mais críticos e reflexivos sobre nosso passado ou não.

poder. Eles partem do lugar destinado ao colonizado e se insurgem, e fazem isso em consonância com outras experiências em curso na América Latina e no mundo”.

***O gigante de botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes: a subjugação dos povos originários e a heroificação dos bandeirantes**

Na obra *O gigante de botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes, a tessitura narrativa expõe uma diegese que está ambientada em 1722, período histórico que ainda testemunha as ações de “conquista” e exploração do território brasileiro, com os embates entre os colonizadores portugueses e os habitantes nativos do território. O espaço ficcional, a princípio, é Parnaíba – uma povoação próxima à cidade de São Paulo – e, adiante, estende-se aos sertões de Goiás, onde as personagens transitam em busca de minas de ouro. As personagens, entre as quais as protagonistas, são de extração histórica² e são, também, devidamente apresentadas, anteriormente, pela história tradicional, assim como podemos observar em um trecho da obra *Os primeiros anos de Goiás* (1722-1748), do historiador Affonso d’Escragolle Taunay:

Os capitães Bartolomeu Bueno da Silva, João Leite da Silva Ortiz e Domingos Rodrigues do Prado, moradores em Parnayba, dizia o monarca, lhe haviam representado que pelas notícias adquiridas com as entradas feitas pelos centros da América se lhes fazia certo nela haver minas de ouro, prata e pedras preciosas, cujo descobrimento se não intentara ainda pela distância de tais terras, aspereza dos caminhos e a presença de índios bárbaros nelas aldeiados, selvagens que primeiro se haveriam de conquistar para se poder descobrir tais riquezas (Taunay, 1950, p. 16).

Essas personagens históricas renarrativizadas pela ficção contêm, essencialmente, as mesmas caracterizações do discurso

² Com relação à classificação das personagens em obras híbridas de história e ficção, Fleck (2017) aponta para três tipologias distintas: as personagens puramente ficcionais, as de extração histórica e as metonímicas, que, embora sejam ficcionais, representam um contingente de sujeitos que participaram dos eventos históricos.

precedente. Dentre elas, destacam-se João Leite da Silva Ortiz, Bartolomeu Bueno da Silva e Isabel Bueno da Silva, além de outras personalidades que atuaram nas chamadas “bandeiras”³. As vivências dessas personagens na colonização e conquista do território brasileiro constituem o eixo narrativo único do relato híbrido de história e ficção idealizado por Ofélia e Narbal Fontes.

Em suma, o relato presente nessa obra conta a história do Capitão João Leite da Silva Ortiz, que, em 1722, com sua bandeira, rumou ao sertão de Goiás em busca de pedras preciosas, ouro e prata. Nesse percurso, o capitão Ortiz, acompanhado de outros nove cavaleiros e de um razoável contingente de africanos escravizados e “bugres”, enfrenta várias adversidades, entre as quais destacam-se duas: o motim instigado e arquitetado por um dos cavaleiros, Nuno Ramires, e seus aliados, contra a bandeira de Ortiz, e o confronto entre os bandeirantes e os Caiapó, do qual resultaram muitas mortes, especialmente dos indígenas em oposição a Ortiz.

Ao fim das ações narradas, no ano de 1725, após encontrarem uma mina de ouro, a bandeira de Ortiz, mesmo desfalcada com a morte de alguns sujeitos escravizados e de cavaleiros, bem como com a fuga de seus indígenas cativos, retorna a Parnaíba e é aclamada pela população que a aguarda, em especial, as mulheres, que esperavam ansiosas pelo retorno de seus filhos e maridos. Isabel, como qualquer outra dessas mulheres, aguardava o retorno de seu prometido, o capitão Ortiz. Ao final, os dois se tornam um casal, e o capitão Ortiz é condecorado com o cargo de Guarda-Mor das Minas de Vila Buena de Goiás.

Diante desse breve resgate da narrativa ficcional, constatamos que a enunciação discursiva se realiza por meio de um narrador em

³ As bandeiras, segundo comenta Fausto (2000, p. 94), eram “expedições que reuniam às vezes milhares de índios lançavam-se pelo sertão, aí passando meses e às vezes anos, em busca de indígenas a serem escravizados e metais preciosos”. Ademais, “as bandeiras tomaram direções de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e as regiões onde se localizavam as aldeias de índios guaranis organizadas pelos jesuítas espanhóis” (Fausto, 2000, p. 94).

nível extradiegético⁴, que se manifesta em voz heterodiegética, à semelhança do discurso historiográfico tradicional, condicionado, por seu método, a essa perspectiva enunciativa. A sequência das ações do relato segue a linearidade temporal cronológica, cujo avanço é estabelecido pelo transcorrer das ações históricas renarrativizadas na ficção. O relato não apresenta, portanto, manipulações temporais significativas, como analepses, prolepses, sobreposições temporais, tempo circular, psicológico, de modo a alinhar-se à cronologia inexorável edificada no discurso historiográfico.

Nesse sentido, constatamos, em nossa leitura, que o foco narrativo de *O gigante de botas* (1992) se volta às vivências das personagens consagradas pela história tradicional, cujas ações, modos e costumes são exaltados pelo narrador, enquanto as ações e a cultura dos povos originários e a dos negros escravizados são menosprezadas e, em várias ocasiões, expostas por meio de um tom depreciativo. Esses sujeitos – em especial os indígenas – ainda são estereotipados pelo discurso ficcional desse relato juvenil que mantém aspectos discursivos de cunho eurocêntrico, como, por exemplo, é enunciado nos seguintes excertos retirados da obra: “Numa hora a bugrada atirou-se no rio” (Fontes; Fontes, [1941] 1992, p. 28); “Os bugres davam dentadas no milho cru e devoravam bananas sem se quer tirar a casca. Baltazar, vendo que era inútil exigir obediência àquela gente, voltou sozinho para anunciar à

⁴ Com relação à taxionomia referente aos elementos da narrativa, priorizamos a abordagem feita por Gérard Genette (2017), que, em relação ao foco narrativo, estabelece três níveis: o extradiegético (quando o narrador não participa como personagem das ações narradas), intradiegético (quando o relato é feito por uma personagem das ações narradas) e metadiegético (quando há uma narração secundária de algum narrador dentro da diegese principal do relato. E referente à voz enunciativa do discurso, o crítico também estabelece três possibilidades: a voz heterodiegética (que enuncia de fora do espaço diegético; ou seja, essa voz não integra o conjunto de personagens do relato), a voz homodiegética (que é a de uma personagem secundária, testemunha das ações, que narra a saga do protagonista) e a voz autodiegética (que se refere à voz do protagonista, que relata suas próprias ações como herói dos eventos relatados).

bandeira a extraordinária descoberta” (p. 43). Nesses fragmentos, é possível observar que o discurso sobre o povo nativo se constrói por meio de um tom que busca ressaltar a “selvageria”, o estado “animalesco” desse contingente aos olhos europeus, aspectos demarcados pelos signos “bugrada”, “davam dentadas”, “devoravam”, “cru”.

Além disso, na obra de Ofélia e Narbal Fontes (1992), verifica-se que o relato é construído com a intenção de exaltar o herói europeu do passado, por sua atuação na “conquista” e dominação da terra e do povo na colônia lusitana na América. Ou seja, o relato volta-se à reconsagração do colonizador e de suas ações já devidamente louvadas na historiografia tradicional. Reedifica-se, na ficção juvenil, a imagem dos “desbravadores”, dos “fundadores”, dos “civilizadores” do território brasileiro, bem ao estilo do discurso exaltador colonialista que erigiu o relato do passado de nossa sociedade a partir do olhar dos colonizadores e seus descendentes.

Isso se evidencia ao longo da diegese, como podemos constatar nos seguintes fragmentos: “Belinha acendia um círio no altar da Senhora da Boa Viagem e, em companhia das irmãs, rezava chorando, pela sorte de seu pai, de seus irmãos, de seu noivo, de todos aqueles heróis perdidos nos confins sertanejos” (Fontes; Fontes, [1941] 1992, p. 41); “Recomeçou a jornada heroica em demanda da taba gois” (p. 51); “Em meio aquele bando heroico, mulheres procuravam, aflitas, os maridos, os filhos, os irmãos” (p. 74). Nesses trechos que demarcam os enfrentamentos entre os colonizadores e os habitantes originários do território, as palavras “heróis” e “heroico” estão direcionadas aos bandeirantes, que a história tradicional consagrou como homens nobres, desbravadores e valentes.

No entanto, segundo o historiador brasileiro Boris Fausto (2000), essa imagem heroicizada do bandeirante foi construída por alguns historiadores, como Alfredo Ellis Jr. e Afonso Taunay, entre os anos de 1920 e 1950, que é, efetivamente, o espaço temporal no qual se produz, também, a escrita da obra juvenil em questão. O

espelhamento do discurso edificante da historiografia na narrativa híbrida de história e ficção de Ofélia e Narbal Fontes, publicada em 1941, é, assim, prova do alinhamento entre a história tradicional e a ficção acrítica na intenção discursiva da criação e exaltação de heróis nacionais.

Fleck (2017) aponta que foi dessa forma que ocorreu a trajetória do romance histórico, no qual a modalidade primeira – a clássica scottiana – deu passo, ainda no Romantismo, a outra modalidade também acrítica – o romance histórico tradicional –, cujo objetivo é o de exaltar o passado nacional, erigir heróis às nascentes repúblicas latino-americanas e revitalizar o sentimento nacionalista nos países europeus que acabavam de se libertar do jugo de Napoleão Bonaparte.

Entendemos que a trajetória do romance histórico – em sua primeira fase – aproxima-se, discursivamente e estruturalmente, às produções inaugurais desse gênero híbrido também na literatura destinada a jovens leitores no Brasil. Ambas as produções híbridas nascem acríticas e se irmanam com o discurso historiográfico tradicional eurocêntrico na exaltação de homens do passado como modelos de sujeitos ao leitor do presente, sem questionar os meios e as consequências de suas ações, vistas como edificadoras da moral, da civilidade e do progresso. São, pois, relatos ficcionais acríticos como esse da obra de Ofélia e Narbal Fontes ([1941] 1992) que estendem a outras épocas e leitores o ideal do colonialismo que, segundo Mignolo (2017), esconde, pelo discurso de louvor ao progresso e à civilidade dos europeus na América, seu lado mais escuro: a colonialidade.

Além do mais, Fausto (2000) pontua que os bandeirantes – exaltados na escrita inaugural da ficção juvenil híbrida brasileira –, “por uma série de condições geográficas, sociais e culturais, se distinguiram de outros grupos [...] mas o simples relato de suas façanhas mostra que eles não tinham nada a ver com a imagem de heróis civilizadores” (Fausto, 2000, p. 96). Diante disso, observamos que a história tradicional optou em tornar os bandeirantes protagonistas e não permitiu que as vozes dos negros e dos

autóctones emergissem de forma livre na escrita que perpetrou as imagens do passado na memória e na cultura do povo brasileiro.

A ficção juvenil brasileira híbrida de história e ficção, em sua fase de instauração, ao corroborar essas imagens procedentes do discurso historiográfico tradicional e colonialista, defensor da ideologia da civilidade/modernidade (Mignolo, 2017), erige-se como pilar discursivo que replica essas configurações exaltadoras do colonizador europeu e de suas atuações no território da Colônia. Isso nos possibilita estabelecer o paralelo dessa fase inicial da trajetória diacrônica das escritas híbridas de história e ficção no âmbito infantil e juvenil brasileiro com a primeira fase do romance histórico estabelecida por Fleck (2017), mais especificamente com a segunda modalidade acrítica do gênero – o romance histórico tradicional –, já que, de acordo com Fernández Prieto ([1998] 2003, p. 150), “[...] *las novelas históricas que continúan el trayecto iniciado por Scott mantienen el respecto a los datos de las versiones historiográficas en que se basan, la verosimilitud en la configuración de la diégesis, y la intención de enseñar historia al lector*”⁵. Tal procedimento parece também haver sido adotado por Ofélia e Narbal Fontes ([1941] 1992) ao escreverem o relato de *O gigante de botas*.

Nessa obra, é possível verificar, como apontamos, que as ações do relato seguem a linearidade cronológica dos eventos históricos, como observamos nos seguintes trechos da narrativa: “No primeiro dia de julho de 1772” (Fontes; Fontes, [1941] 1992, p. 5); “3 de julho. Madrugada brumosa na cidade de S. Paulo” (p. 16); “A bandeira rumou para as bandas de Jundiaí” (p. 24); “27 de outubro de 1775. Na praça do terreiro da Matriz, em S. Paulo dois homens conversavam, [...] vem vindo uma bandeira no caminho de Jundiaí” (p. 73). A estruturação do relato, marcada pela progressão cronológica das ações históricas, como notamos, é mais uma característica do romance histórico tradicional, apontada por Fleck

⁵ Nossa tradução: [...] os romances históricos que continuam o trajeto iniciado por Scott mantêm o respeito aos dados das versões historiográficas em que se baseiam, a verossimilhança na configuração da diegese e a intenção de ensinar história ao leitor.

(2017), que se empregou, também, na obra inaugural das escritas híbridas de história e ficção juvenis no Brasil.

Em suma, a obra *O gigante de botas*, de Ofélia e Narbal Fontes ([1941] 1992), apresenta-se como uma narrativa híbrida de história e ficção acrítica/tradicional, visto que, no percurso da tessitura narrativa, identificamos, como objetivo central da obra, a intenção de ensinar a versão hegemônica do passado ao leitor. Vale lembrar que, na década de 1940, com a proibição da literatura de Lobato nos colégios religiosos, “surge um tipo de literatura para crianças e jovens que procura eliminar, de sua gramática narrativa, ‘as irrealidades’” (Coelho, 2010, p. 272). Ou seja, narrativas que buscassem contestar, refletir ou ressignificar o passado – como os contos fantásticos e maravilhosos – eram renegadas pelas diretrizes educacionais daquele período, de forma que, nesse contexto inaugural do gênero para o público infantil e juvenil, não houve um ambiente propício para que tais narrativas se desenvolvessem.

Os fugitivos da esquadra de Cabral (1999), de Angelo Machado: o encontro entre povos, culturas e concepções de vida

Nossa segunda obra escolhida para o debate, *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado, tem sua tessitura narrativa localizada no tempo decorrido entre 1500 e 1550. Os espaços da narrativa focalizam desde a saída dos colonizadores de Portugal até o encontro com os nativos brasileiros em 1500, e após, em 1550, o reencontro dos nativos com os portugueses em terras europeias.

Nessa obra, por meio de um narrador heterodiegético e sob uma perspectiva extradiegética, é relatado, a um narratário interpelado, o percurso de dois meninos portugueses. Eles são mencionados na *Carta de Caminha*, sem, contudo, serem nomeados ou descritos; são, portanto, personagens de extração histórica. Na ficção, eles se tornam Leonardo e Bartolomeu, personagens minimizadas nas fontes documentais, mas que representam o contingente de todos os inúmeros grumetes que acompanhavam as

embarcações durante aquele período histórico, rumo ao “Novo Mundo”. Esses meninos inominados na fonte histórica integravam a expedição comandada por Pedro Álvares Cabral, que resultou no “descobrimento” do Brasil. Durante o trajeto, de acordo com o relato ficcional, esses meninos vão vivenciar muitas experiências, especialmente ao chegarem a seu destino, onde habitavam os povos tupiniquins e demais comunidades originárias que já povoavam o Brasil em seu “descobrimento”.

Além disso, a diegese de Machado (1999) mescla essas personagens históricas/metonímicas – como os grumetes – com outros sujeitos, como, por exemplo, o cozinheiro da embarcação, o conjunto de marujos e as personagens nativas que, do ponto de vista da representação, também poderiam ser consideradas personagens metonímicas, já que se referem a um contingente inominado nas escritas oficiais. Essas convivem, no relato ficcional, com as personagens de extração histórica, como Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, Gonçalo Coelho, Américo Vespúcio, Diogo Dias, Vasco da Gama, entre inúmeros outros. Desse modo, o autor possibilita ao leitor em formação uma leitura que extrapola a narrativa presente no documento oficial – a *Carta de achamento* (1500) –, potencializando novas reflexões sobre o encontro entre os navegadores portugueses e os povos originários do Brasil.

Desse modo, ao partirmos do exposto até aqui, e da necessidade de preencher as lacunas deixadas pela historiografia, é que enxergamos na literatura, como arte humanizadora, uma possibilidade de reler ou de ressignificar o passado. Cientes disso, buscamos, na obra *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado – obra que, conforme estabelecemos no Quadro 1, pertence à modalidade de relatos infantis/juvenis críticos –, olhares outros sobre esse evento histórico. Nela, há a possibilidade de ressignificar o passado por meio dessa narrativa híbrida de história e ficção que se volta ao encontro primeiro entre os habitantes originários do Brasil e os recém-chegados invasores portugueses, por meio da adoção de uma perspectiva outra, diferenciada da oficializada.

Vale ressaltar, de antemão, que nos apoiamos na concepção de hibridação de Zilá Bernd (1998, p. 264), assim explicada:

[...] a hibridação resulta de um processo de transculturalidade dada a partir da intersecção de diferentes espacialidades e temporalidades que encontram, num dado território, um ponto de coexistência sincrônica. Ou seja, o híbrido resulta da justaposição e da interação de diferentes modos culturais, sem a pretensão de constituir um patrimônio estável.

Entendemos que uma obra híbrida de história e ficção, em especial da fase crítica, permite que o leitor imprima novos olhares sobre o passado e o resignifique. Dentre as modalidades já bastante teorizadas de romances históricos dessa natureza, optamos pelo romance histórico contemporâneo de mediação, conceito que está proposto em nossos escritos desde 2007⁶, para aproximar suas características com a produção das narrativas híbridas de história e ficção do âmbito das escritas literárias infantis e juvenis no Brasil.

Essa modalidade crítica do gênero, representante da terceira fase da trajetória do romance histórico – a crítica/mediadora –, vai ao encontro da concepção de hibridação estabelecida por Bernd (1998), pois ambas buscam aproximar vozes, olhares, discursos, narrativas, sem que haja hierarquização entre elas. O que se busca, nessas teorias, é a possibilidade de resignificar o passado.

Nesse contexto comparativo, uma vez estabelecida uma possível trajetória das escritas híbridas de história e ficção do universo literário infantil e juvenil brasileiro, nesta obra, podemos apontar certas relações possíveis entre essas trajetórias. Assim, afirmamos, aqui, que a obra de Machado (1999), ao pertencer à segunda fase das escritas híbridas juvenis – aquela da implementação da criticidade no universo literário híbrido infantil

⁶ A primeira vez que utilizamos esse termo foi no artigo “A conquista do ‘entre-lugar’: a trajetória do romance histórico na América”, publicado na Revista *Gragoatá* (Niterói, n. 23, p. 149-167, jul./dez. 2007).

e juvenil brasileiro –, é, também, um exemplar da segunda modalidade de narrativas híbridas de história e ficção juvenis: a crítica/mediadora. Desse modo, suas prerrogativas discursivas e ideológicas comungam com aquelas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, destacadas por Fleck (2017).

Ao explicitarmos as concepções que nos amparam, analisamos, assim, a obra de Angelo Machado (1999) em comparação com a *Carta de achamento* (1500), de Caminha, já apresentada anteriormente, com o intuito de identificarmos, no tecido narrativo da obra, o emprego de recursos escriturais, ideológicos e artísticos que se alinham às características que apontamos como inerentes às escritas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Esse procedimento ratifica nossa hipótese e, desse modo, solidifica nossa conjuntura de que essas obras podem operar, ativamente, na formação leitora decolonial inicial de estudantes do Ensino Fundamental do mesmo modo que os romances históricos contemporâneos de mediação são potenciais na formação do leitor adulto, cuja trajetória leitora não tenha, por um ou outro motivo, alcançado os patamares necessários de criticidade.

Na obra de Angelo Machado, narram-se as experiências de dois meninos, Leonardo e Bartolomeu – dois grumetes que vieram com a esquadra de Cabral e que, na diegese ficcional, fugiram durante a noite por medo de serem mortos –, que vivenciaram uma série de ações de emoção, aprendizado e aventura entre os autóctones tupiniquins, com os quais se depararam na nova terra. Diante disso, entendemos que a escolha dos protagonistas indica o ajuste do relato ao público leitor mais específico ao qual ele se dirige, isto é, jovens entre 12 e 14 anos, provável idade das personagens figuradas por Machado (1999). Na *Carta de achamento*, Caminha menciona a presença desses dois grumetes na esquadra de Cabral na seguinte passagem:

Creio, Senhor, que com estes dois degredados ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau no esquite, fugidos para

terra. Não vieram mais. E cremos que ficarão aqui, porque de manhã, prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida (Caminha, [1500] 2019, p. 48).

Verificamos que, nos registros feitos na *Carta*, os dois grumetes são postos como seres sem nomes, sem características físicas ou psicológicas, sem história. Eram apenas grumetes, serviçais, subalternos que cuidavam da limpeza das embarcações. Contudo, mesmo esse registro impreciso e vago dos integrantes da frota de Cabral habilita-nos a considerar que as personagens Leonardo e Bartolomeu se configuram como de extração histórica.

Essas personagens são exemplos de sujeitos marginalizados dentro do sistema social e cultural dos colonizadores que aqui aportaram em 1500. Esses grumetes, assim como os degredados anônimos que integravam à frota – desterrados de sua pátria por não se ajustarem aos padrões morais e cristãos requeridos pela sociedade, ou mesmo por ela injustiçados –, representam uma parcela significativa daqueles que, de fato, estabeleceram as condições de relação entre os povos originários das terras americanas e os europeus que as dominaram e exploraram ao longo de séculos.

A história tradicional, no entanto, não se dignou a figurá-los, individualizá-los ou mesmo mencionar suas ações singularmente relevantes ao processo de colonização. Nesse contexto, sobressai-se o degredado Cosme Pessoa Fernandes⁷, ou Barão de Cananeia, por ser inevitável sua menção nos registros oficiais devido à dimensão de seus feitos entre os nativos e em sua relação com os colonizadores portugueses na sequência de seu degredo.

⁷ Segundo Bueno (2006, p. 128), Cosme Pessoa Fernandes “se tornou o primeiro e um dos maiores traficantes de escravos do sul do Brasil – capaz de negociar cerca de mil cativos por vez. Foi o Bacharel quem inaugurou, em grande escala, a prática que se tornaria a principal atividade dos futuros colonos de São Vicente e a primeira fonte de renda da cidade de São Paulo: a escravização dos índios Carijó. As vantagens e o poder que obtinha com o tráfico eram tão evidentes que ele jamais parece ter aventado a possibilidade de retornar a Portugal”.

Já na obra de Angelo Machado (1999), esses dois grumetes ganham nome, personalidade e protagonismo. Deixam de ser anônimos serviçais e passam a ser sujeitos. Isto é, as personagens periféricas ganham voz enunciativa, e o foco narrativo muda de posição, pois deixa de estar centrado sobre o desbravador Pedro Álvares Cabral e passa a incidir sobre dois meninos. Eles, além de se tornarem protagonistas do relato – reivindicando seu lugar na história –, também aproximam o leitor às vivências, aos costumes, às tradições e à visão de mundo dos povos indígenas Tupiniquim e Tupinambá, com os quais eles tiveram contato.

A obra possibilita uma versão sobre a registrada fuga dos dois grumetes, que, na ficção, foram obrigados a abandonar as embarcações ao serem descobertos, ouvindo uma trama de alguns marinheiros que resultaria na morte de Pedro Álvares Cabral e na tomada da frota por esse grupo de traidores, conforme relata o narrador:

[...] Quando a esquadra chegar perto de Calicute, vai aparecer um barco de pesca com uma bandeira chinesa pedindo água em árabe. É o sinal para, naquela noite, os degredados de bordo matarem todos os oficiais. De madrugada a esquadra do Samorim atacará. Nós ouvimos tudo escondido atrás das cordas. Eles nos descobriram e tentaram nos matar. Estamos fugindo e vamos nos esconder na mata. Seus fiéis grumetes, Leonardo e Bartolomeu (Machado, 1999, p. 46).

Ao empreender essa fuga, eles são, conforme está registrado na *Carta* (1500) de Caminha, deixados nas novas terras quando a frota decide, finalmente, seguir o rumo a que estava destinada: alcançar Calicute na África. Essa urdidura da diegese cria todos os vínculos possíveis com a verossimilhança, já que esse fato está registrado no documento que informa ao próprio rei de Portugal o caso dos grumetes abandonados nas terras recém-abordadas pelos portugueses, como verificamos no fragmento da *Carta*.

Não obstante esse alinhamento entre os registros da história e da ficção no que se refere à existência dos dois grumetes fugitivos,

ao analisarmos os discursos historiográfico e ficcional, verificamos uma colisão de enunciados, em que a releitura promovida pela ficção proporciona a seus leitores a possibilidade de refletirem sobre aquilo já posto como factual. Ainda, na comparação de tais trechos, constatamos duas características da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação: uma releitura crítica e verossímil do passado e a narrativa linear do evento histórico recriado.

Também, no processo da narrativa ficcional de Machado (1999), os meninos portugueses encontram-se com dois meninos nativos e acabam por conhecer uma aldeia Tupiniquim, que, ao contrário do que pensava Caminha sobre os indígenas, mostra-se detentora de saberes, crenças, culturas e tradições, conforme expressa o narrador:

[...] com o tempo os dois portugueses foram se adaptando à nova vida e assimilando os hábitos dos índios. Com a ajuda de Kaori e Caaoby, aprenderam a usar arco e flecha, fazer armadilhas para capturar caça e pesca, escolher penas de aves para as flechas, encontrar águas em cipós, tirar palmitos das palmeiras, distinguir as abelhas de mel bom das de mel ruim e até reconhecer umas plantas medicinais [...] (Machado, 1999, p. 63).

É possível observar, nesse fragmento, que os autóctones possuíam inúmeros conhecimentos, dos quais eles necessitavam para sobrevivência, e os grumetes, a partir da convivência com eles, aprenderam sobre a cultura dos autóctones. Contudo, Caminha, ao relatar sua vivência na expedição do “descobrimento”, optou por priorizar aspectos físicos e religiosos dos nativos. Entendemos que, quando o colonizador imprime esse olhar sobre os habitantes originários, ele também ignora, intencionalmente, todo o processo histórico desses sujeitos. Ao afirmar que os nativos não possuem crença, o colonizador busca legitimar a necessidade de os converter à fé católica. O discurso do colonizador europeu é ainda mais incisivo quando ele enuncia:

[...] E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar, porque já então terão mais conhecimento de nossa fé, pelos dois degredados, que aqui entre eles ficam, os quais, ambos, hoje também comungaram (Caminha, [1500] 2019, p. 47).

Ao nos encontrarmos com esse discurso consagrado pela historiografia tradicional, deparamo-nos com a elaboração de um discurso que revela, claramente, a pretensão da supremacia da fé europeia e da subjugação dos povos indígenas. A dominação portuguesa em território dos autóctones das terras brasileiras consistiu, entre outras ações, na

[...] *imposición del cristianismo con el fin de convertir los llamados salvajes y bárbaros en el siglo XVI, seguido de una imposición del “deber del hombre blanco” y la “misión civilizadora” en los siglos XVIII y XIX, la imposición del “proyecto desarrollista” en el siglo XX [...]*⁸ (Grosfoguel, 2006, p. 38).

Entretanto, o discurso enunciado pela narrativa ficcional nos permite questionar as narrativas hegemônicas oficializadas. No fragmento a seguir, vemos um bom exemplo disso no relato híbrido, em discurso direto, entre as personagens:

- O que é batismo?
- Batismo é um sacramento. Pelo batismo você entrará para nossa religião católica e passará a receber a proteção de Deus.
- Mas eu já tenho proteção de dois deuses, Monan e Maíra.
- Leonardo ficou sem saber o que responder (Machado, 1999, p. 121).

Quando a personagem adolescente nativa Merena dialoga com seu amigo/amor Leonardo – um dos meninos europeus –, é

⁸ Nossa tradução: [...] imposição do cristianismo, com a finalidade de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI, seguido de uma imposição do “dever do homem branco” e da “missão civilizadora” nos séculos XVIII e XIX, a imposição do “projeto desenvolvimentista” no século XX [...].

visível que ambos têm suas respectivas fés; contudo, elas são diferentes. Diante disso, o leitor literário é capaz de repensar as narrativas historiográficas difundidas, especialmente, pelas escolas, e, com isso, ampliar seus horizontes de expectativas, caminhando, assim, rumo a se tornar um leitor decolonial, dotado de saberes e, gradativamente, encaminhando-se, também, à descolonização de sua mente, de sua identidade e de todo seu imaginário povoado, quase que exclusivamente, de simbologias judaico-cristãs. Isso pode levá-lo ao cultivo de relações sociais que respeitem as diferenças e as peculiaridades culturais que integram as nações híbridas latino-americanas.

Ainda, esse olhar dos protagonistas juvenis europeus para a cultura vivenciada por seus novos amigos das terras recém-abordadas pelos portugueses impregna a obra de Machado (1999) de um teor de criticidade, para o qual os jovens leitores, seguramente, serão sensibilizados. Essa perspectiva consegue evidenciar o aspecto da alteridade, de reconhecimento do outro como sujeito semelhante, de um indivíduo com uma história de vida e de cultura que, embora seja diversa e diferente daquela com a qual se está acostumado, merece respeito, aceitação e consideração.

Ao longo da diegese, vemos, ainda, que os grumetes vivem uma história de aventura, na qual buscam, com seus amigos autóctones, encontrar pedras preciosas, como diamantes e esmeraldas. Nesse intento, os meninos portugueses (Bartolomeu e Leonardo) tinham como objetivo encontrar tais pedras para se tornarem ricos, enquanto as personagens nativas (Kaori e Caaoby) queriam encontrar as esmeraldas, pois seu povo acreditava que elas possuíam um poder sobrenatural que deixava as pessoas jovens por mais tempo, conforme podemos observar no fragmento da obra:

Os dois índios estavam exultantes. Se voltassem com aquelas pedras, seriam grandes heróis. Eles as distribuiriam aos guerreiros da aldeia e eles viveriam muito mais que seus inimigos tupinambás. Os dois

portugueses também estavam muito alegres. Com os diamantes e as esmeraldas, ficariam milionários (Machado, 1999, p. 75).

O dialogismo que se estabelece na exposição de expectativas tanto da cultura autóctone quanto da europeia/estrangeira nas terras brasileiras, na narrativa de Machado (1999), produz o entrecruzamento dos opostos no espaço único do relato ficcional. Esse diálogo, embora revele oposições fundamentais, ocorre de um modo em que ambas as culturas respeitam a visão do outro e não são obrigados a ceder suas próprias identidades e valores. Assim, o discurso do colonizador e do colonizado encontram, na ficção, um espaço de coexistência, sem a hierarquização apontada na escrita oficializada do escrivão Pero Vaz de Caminha, presente na *Carta de achamento* (1500). A dialogia e a polifonia bakhtinianas integram, assim, as estratégias escriturais de Machado (1999) e promovem olhares outros ao passado de nossa nação. Essa eleição de estratégias escriturais aproxima essa obra juvenil daquelas do âmbito do romance histórico para adultos, denominadas de romances históricos contemporâneo de mediação.

Na passagem da narrativa híbrida exposta anteriormente, é possível compreender que a construção valorativa dos dois grumetes é diferente daquela apresentada por seus amigos autóctones, sendo a narrativa híbrida o espaço comum em que ambas podem coexistir em respeito e compreensão. Nesse discurso, contudo, não há a predominância da valoração de um sobre a do outro, de modo que o autor acaba permitindo ao leitor o acesso a dois olhares sobre o mesmo produto de desejo. Isso aponta para a presença de dialogia na tessitura escritural do relato, já que concepções díspares, entendimentos e valorações diferenciadas podem coexistir no mesmo espaço discursivo. O emprego de tal estratégia escritural/discursiva aproxima essa obra de Machado (1999) ao conjunto dos romances históricos contemporâneos de mediação, pois o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas constitui uma de suas características.

Em muitos momentos, o relato das ações dos grumetes com seus novos amigos nas terras tupiniquins, em especial até o capítulo V, é construído com base nas relações intertextuais. O discurso ficcional de Machado (1999) traz, como vimos, elementos que demonstram sua relação explícita com a *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, garantindo, assim, a verossimilhança das ações imaginárias relatadas pela voz enunciativa do discurso. Para corroborar esse apontamento, vejamos o trecho a seguir:

Imediatamente o capitão Pedro Álvares Cabral convocou todos os capitães para uma reunião em sua nau. Decidiram ancorar por ali mesmo e só descer em terra no dia seguinte. No final da reunião, Cabral comunicou a todos sua decisão. Como estavam na Páscoa, o monte se chamaria monte Pascoal e a terra, Terra de Vera Cruz (Machado, 1999, p. 25).

Essa retomada do discurso da *Carta* (1500) de Caminha na narrativa híbrida de história e ficção juvenil de Machado (1999) – que se constitui em uma intertextualidade⁹ remissiva –, na ocasião de sua primeira enunciação, lê-se:

Neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz (Caminha, [1500] 2019, p. 7).

⁹ Essa ideia das relações de um texto com o outro foi apresentado, primeiramente, por Bakhtin; porém, o conceito de intertextualidade foi difundido pelos estudos de Julia Kristeva (1974), que destaca que todo o texto é a absorção e transformação de outros, ou seja, todo texto é produzido a partir dos conhecimentos obtidos por meio da incorporação, pelo autor, dos discursos que o precederam, além das alusões explícitas a outras obras, constituindo uma técnica escritural muito utilizada pelos autores do novo romance histórico latino-americano.

Esse recorte da obra demonstra que o autor buscou aproximar-se do discurso historiográfico ao inserir seus dados no relato ficcional a fim de estabelecer a verossimilhança. O uso criativo e livre de dados da *Carta de achamento* (1500) na tessitura ficcional evidencia, também, uma escrita paródica que, nessa constituição ideológica, lança possibilidade de releitura desse hipotexto a partir de visões dos fatos centradas em olhares que, no documento oficial, foram colocados à margem, mas, no texto paródico, constituem as perspectivas sob as quais os acontecimentos são ressignificados na ficção. Esse uso livre e criativo do material histórico na ficção, realizado por Machado (1999), difere daquele assinalado por aspas, realizado na obra de Hemsí e Scarano (2000), cuja intenção discursiva é a de se ancorar na “veracidade” histórica. Na obra de Machado (1999), busca-se promover uma releitura crítica da escrita anterior pela paródia, como defendem Hutcheon (1991) e Klock (2021). Nesse sentido,

[...] a estratégia de retomada da escrita anterior instaurada pela paródia, entendida como transformação da dimensão semântica do texto recuperado pelo hipertexto, não é limitada à simples remição ou citação. Pela interação com o texto parodiado, instaura-se uma reinterpretção desse texto primeiro [...] (Klock, 2021, p. 101).

Essa retomada paródica crítica do hipotexto da *Carta de achamento* (1500), de Caminha, na obra de Machado (1999), “[...] pode inverter padrões, desestabilizar, distorcer, ridicularizar ou simplesmente dar aos textos primeiros uma nova e surpreendente versão, efeito alcançado pela cuidadosa seleção dos signos linguísticos e pela dimensão simbólica das palavras” (Fleck, 2008, p. 71). Tais ações são as que levam à ressignificação do passado na literatura.

Ao cotejarmos o trecho da *Carta* de Caminha (1500) mencionado por último com o correspondente fragmento da obra de Machado (1999), é possível constatar que o autor utilizou, como recursos de escrita, a intertextualidade, possibilitando a verossimilhança entre a

obra e o documento histórico, e a paródia, que relê, sob outras visões, os apontamentos primeiros sobre os acontecimentos narrados. A recorrência à intertextualidade também é evidente no relato das experiências dos protagonistas em terras brasileiras. Isso torna a leitura acessível a esse público leitor e possibilita a aproximação da narrativa histórica com a narrativa ficcional. Ressaltamos que a acessibilidade da leitura ainda pode ser verificada, na leitura da obra, pela escolha, por parte do autor, de uma linguagem mais amena, mais próxima do contexto atual do leitor.

Além da intertextualidade e da paródia – duas estratégias que já apontamos como inerentes à terceira fase da trajetória das escritas híbridas de história e ficção, isto é, os romances históricos contemporâneos de mediação, produzidos para o público adulto –, Machado (1999) também utiliza outras duas estratégias escriturais bakhtinianas: a polifonia – que dá espaço de enunciação a diferentes vozes, seja a do narrador, conduzindo o relato, ou a das personagens, que expressam diferentes vias de compreensão do mundo, pelos diálogos travados entre eles –, e a dialogia, que permite a expressão de diferentes valores, ideais, crenças discursivamente construídas no mesmo espaço de expressão.

A releitura/ressignificação crítica do passado ocorre durante toda as ações da diegese, visto que os holofotes se voltam aos meninos portugueses e, em sequência, aos meninos nativos. O relato ficcional desenvolvido na obra de Machado (1999) busca dar voz àqueles que foram esquecidos pela narrativa histórica oficial; ou seja, a obra muda o foco narrativo, e a voz enunciadora do discurso deixa de ser unicamente a do colonizador e passa a ser enunciada da perspectiva da personagem periférica e da personagem colonizada. Com isso, essa construção ficcional paródica e intertextualizada possibilita ao leitor, em especial daquele literário infantil e juvenil – sempre com a mediação do docente –, refletir, indagar, questionar e preencher as lacunas deixadas pela narrativa histórica oficial, de forma a se constituir como um leitor decolonial. Ao buscar dar voz àqueles que foram silenciados pela historiografia tradicional oficializada, a narrativa

ficcional preenche lacunas deixadas pelo discurso historiográfico por meio das personagens marginalizadas, como os grumetes, Leonardo e Bartolomeu, e os nativos, Kaori, Caaoby e Merena. Isso permite ao leitor em formação formule questionamentos e interaja criticamente sobre os discursos cristalizados sobre o passado.

Considerações finais

Conforme exposto ao longo deste capítulo, as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras podem ser acríicas, como no caso de *O gigante de botas* (1941), de Ofélia e Narbal Fontes, ou crítica/mediadora, como em *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado. Sabendo dessa diversidade de intenções escriturais, é de suma importância que os professores conheçam as teorias das narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras para que possam mediar a leitura, em especial se tiverem como objetivo a formação de leitores decoloniais, ou seja, de leitores capazes de identificar como a linguagem é capaz de construir na mente, no imaginário e na própria identidade dos sujeitos um sentimento de colonialidade ou de decolonialidade. Entendemos que, para formar um sujeito leitor decolonial, é preciso que suas leituras possam contrapor o discurso historiográfico tradicional, caso contrário, esse leitor será cada vez mais eivado pelos ideais colonizadores, de modo a ecoar a soberania do colonizador frente aos colonizados.

Além disso, a partir das análises expostas das obras de Ofélia e Narbal Fontes (1941) e de Machado (1999), verificamos que as representações dos povos nativos são opostas. Enquanto a obra *O gigante de botas* (1941) representa os nativos como animais, sem conhecimento, cultura ou tradição, a obra *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999) apresenta um novo olhar sobre os povos originários, isto é, como dotados de conhecimentos e de uma maneira diferente do europeu de ver o mundo. Com essas narrativas, o leitor pode contrapor os discursos referentes aos autóctones e formar sua

própria reflexão sobre esse povo que foi silenciado pela história oficializada.

Por fim, entendemos que as narrativas híbridas de história e ficção são de suma importância para a formação do leitor literário decolonial, especialmente as narrativas críticas/mediadoras, que não visam a romper com o discurso já cristalizado, mas, sim, possibilitar que novas vozes possam ecoar sobre esse discurso e preencher as lacunas deixadas por ele.

Referências

BERND, Zilá. *Escrituras híbridas: estudos em literatura comparada interamericana*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 113, 4 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2024.

BUENO, Eduardo. *Náufragos, traficantes e degredados: As primeiras expedições ao Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis: Vozes, [1500] 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COELHO, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. rev. e atual. Barueri: Manole, 2010.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Edusp: FDE, 2000. (Série Didática, 1).

FERNÁNDEZ PIETRO, Celia. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, [1998] 2003.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance, leituras da história: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Assis, 2008.

FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *O gigante de botas*. 12. ed. São Paulo: Ática, [1941] 1992. (Série Vaga-Lume).

GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-5-educacao-e-infancia/>. Acesso em: 26 out. 2024.

GROSSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n. 4, p. 17-48, ene./jun. 2006.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latinoamericana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 36, p. 111-130. 2011.

MACHADO, Angelo. *Os fugitivos da esquadra de Cabral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PEIXOTO, Rodrigo; FIGUEIREDO, Kércia. Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. In: CASTRO, Edina; PINTO, Renan Freitas (org.). *Decolonialidade e Sociologia na América Latina*. Belém: NAEA: UFPA, 2018. p. 127-158.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

TAUNAY, Affonso d'Escragnolle. *Os primeiros anos do Goyas (1722-1748): Separata do Tômoo Undécimo e Último da História Geral das Bandeiras Paulistas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

**As ressignificações do passado por meio da
metaficção/metanarração na literatura híbrida juvenil
brasileira: uma análise de *Degredado em Santa Cruz*
(2009), de Sonia Sant'Anna**

Jorge Antonio Berndt
Marianna Bernartt Silva

Introdução

Analisamos, neste texto, a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna, por meio do deslindamento de sua estrutura narratológica. Nossa abordagem a essa obra busca esclarecer a maneira pela qual a metaficção/metanarração é manejada na releitura da história oficializada proposta a jovens leitores em formação. Nossa ênfase recai sobre como o uso das estratégias escriturais de metanarração e de metaficção podem potencializar as narrativas híbridas de história e ficção juvenis na formação de um leitor literário decolonial no espaço das salas de aula das escolas públicas brasileiras. Nossa análise, dessa maneira, é um intento de contribuir com os docentes do Ensino Fundamental em sua importante tarefa como mediadores no processo de leitura, de forma a possibilitar aos estudantes brasileiros a descolonização de suas mentes, suas identidades e seu imaginário acerca do passado que fundou nossa sociedade.

Fundamentamos nossas reflexões em estudos sobre a metafictionalidade com os pressupostos de Waugh (1984), Fludernik (2003), Schwebel (2011), Krikelis (2016) e Strømberg

(2017), e as vertentes escriturais voltadas para a formação leitora literária decolonial de jovens estudantes com as recentes pesquisas de Santos (2023), Fleck (2023) e Corrêa (2023). A metodologia que adotamos para a prática escritural deste texto é de natureza qualitativa, efetivada por meio de revisão bibliográfica, com destaque para a configuração diegética (Genette, 1972) do texto sob exame.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu constatar que a diegese da obra de Sant'Anna (2009), que aqui abordamos para exemplificar aos docentes do Ensino Fundamental a constituição de uma narrativa híbrida que se vale dos recursos escriturais da metanarração e de traços da metaficcionalidade, é um relato que incorpora a consciência de sua enunciação e de outras narrativas documentadas como uma forma de problematizar, pelas vias da linguagem literária, uma "verdade única" dos acontecimentos do passado, registrados pelos historiadores. Isso possibilita o surgimento artístico de outras versões, a partir de olhares outros, de experiências vividas, a começar pelas vivências daqueles que ficaram à margem. Essas escritas híbridas colaboram para a formação de um leitor literário decolonial, porque são as que mais evidenciam o processo da manipulação da linguagem na superfície do próprio tecido narrativo que constitui o relato. Isso, seguramente, auxilia na formação de um leitor consciente de seu passado colonial e daquilo que sobre ele se registrou, para compreender que também isso é um discurso produzido com base na manipulação da linguagem.

A fim de efetivar o deslindamento da tessitura narrativa em destaque e a discussão proposta, adotamos um ritmo quaternário. Na primeira seção, refletimos sobre os impasses a uma formação leitora eficiente e generalizada nos espaços antes subjugados pelas metrópoles colonizadoras europeias. Na segunda seção, abordamos alguns dos elementos comumente desconsiderados na literatura adulta, mas que são fulcrais no caso da infantil e juvenil: os paratextos editoriais, que recheiam tanto a parte externa quanto a interna do livro. Na terceira seção, deslindamos os fios que

constituem a narrativa de Sant'Anna (2009), a partir de uma ótica estrutural. Por fim, na última seção, tomamos a análise textual para esclarecer a maneira pela qual a metaficção é inserida de modo mais contundente no corpo discursivo dessa narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira.

Formação leitora em espaços antes colonizados: o entrave da colonialidade

A formação dos leitores e o processo de colonização estão completamente conectados no contexto latino-americano. Antes dos eventos de independência dos países da América Latina, mencionamos, como uma ação colonialista contundente, apenas a título de exemplo, a limitação imposta pelas coroas europeias em todo o continente sobre as obras literárias nacionais e estrangeiras. Após o período da colonização, já no momento da instituição dos estados nacionais, delineia-se uma manutenção do cânone eurocêntrico por parte dos próprios latino-americanos. Também há de se indicar, nesse segundo instante, a estruturação do sistema educacional de forma elitizada, já que a escola é considerada um local apropriado para fortalecer a história segundo uma visão colonialista – não só a do próprio país, mas também a história da própria literatura.

A formação de leitores literários decoloniais (Fleck, 2023) tem sido, portanto – tomando-se como base apenas esse breve quadro –, um dos grandes desafios que pesquisadores e docentes têm enfrentado nos contextos educacionais dos países latino-americanos (Santos, 2023; Fleck, 2023; Corrêa, 2023). O Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tem buscado contribuir, simultaneamente, com o entendimento desse quadro e com sua possível superação no âmbito da teoria e do ensino. Destacamos alguns dos esforços

delineados em dossiês temáticos publicados nacional e internacionalmente, em periódicos como *Entreletras*¹, *Fermentum*² e *A Cor das Letras*³, além das dissertações, teses e demais produções.

A defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas da América Latina ocorre porque tais sociedades estão marcadas pelo processo de colonização – que sempre manteve esses conhecimentos restritos à elite colonizadora branca europeia – e pelas remanescências desse processo – visíveis na colonialidade – que se estende dos movimentos de independência aos dias de hoje nesses contextos. Nesse sentido, retomam-se as ideias lançadas por Coutinho (2003) acerca do cânone, como vínculo para uma discussão mais aprofundada dos conceitos de colonização, colonialidade e decolonialidade.

Segundo Quijano (1992, p. 11), denomina-se colonialismo, ou colonização, a “*relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados*”⁴, sendo a América Latina e a África suas principais vítimas, como aponta o sociólogo. Ainda em consonância com o autor, o conceito de colonialidade é compreendido como extensão desse processo, uma vez que, mesmo após o fim do colonialismo como sistema político formal, suas estruturas, relações e mentalidades persistem e continuam a moldar as dinâmicas globais de poder, economia e cultura.

A decolonialidade, por sua vez, “*emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida*”⁵ (Mignolo, 2007, p. 27), manifestando-se de diferentes maneiras em continentes subalternizados pela opressão colonial. Por esse caminho, de

¹ Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616>. Acesso em: 6 jun. 2024.

² Disponível em: <http://saber.ula.ve/handle/123456789/47403>. Acesso em: 6 jun. 2024.

³ Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/issue/view/343>. Acesso em: 6 jun. 2024.

⁴ Nossa tradução: [...] relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados.

⁵ Nossa tradução: [...] emergiu na fundação mesma da modernidade /colonialidade como sua contrapartida.

acordo com Mignolo (2007) em seu manifesto, o pensamento decolonial é uma via teórica que se opõe às estruturas de conhecimento estabelecidas pelo sistema colonial e que impactam no processo de formação da sociedade leitora latino-americana. Pontua Silva (2020, p. 3) que, ao “vincular a educação ao conceito decolonial, é buscado abrir novos caminhos e construir novos horizontes para os indivíduos que tiveram sua alteridade e humanidade postas em caráter de suspensão ou subtração”. Em outras palavras, ao incentivar uma compreensão mais crítica, diversificada e emancipatória do conhecimento, pode-se estabelecer uma conexão entre a decolonialidade e o ensino, conforme direciona Fleck (2023, p. 16):

Preparar o leitor, na escola pública brasileira, para os saberes decoloniais – voltados para a problematização da colonialidade e seus prolongamentos [...] é um passo essencial para a concretização de uma liberdade e uma independência que ainda não conseguimos conquistar durante o período republicano, em decorrência de seu sistema educativo dos países colonizados um ambiente bastante controlado pelas elites do poder.

Os espaços sociais da escola e da universidade são fundamentais para, justamente, romperem com o movimento da colonialidade, que se estabelece em distintos âmbitos, como o epistemológico, o ontológico e o político. Evidentemente, tal abordagem implica um choque, que deve ocorrer ao se integrarem, no ensino, reflexões como a de Fleck (2023), citada anteriormente, ou a de Lander (2015, p. 41), quando indaga “*¿Para qué y quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?*”⁶. Em outras palavras, qual é o objetivo da

⁶ Nossa tradução: Para quê e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Quais valores e quais possibilidades de futuros são alimentados? Quais valores e possibilidades de futuro são minados?

“transferência” de conhecimento que se perfaz no interior dos sistemas educacionais latino-americanos?

É relevante destacar que uma das funções essenciais dessas duas esferas educacionais – escola e universidade – emana da importância da literatura na formação leitora. O poder conotativo da linguagem literária abre espaço para um aspecto ambíguo e/ou plurissignificativo único, que complementa os outros discursos de ordem pragmática, ao viabilizar uma das atividades mais significativas para os povos dominados, silenciados e excluídos: o sonhar. Tal potencialidade, quando agregada à formação de jovens e adultos, pode engendrar uma educação plural.

No que se refere mais especificamente aos gêneros híbridos de história e ficção nesse cenário em que evocamos a relevância da literatura para a formação, Sara Schwebel (2011, p. 61) sugere que, ao apoiar uma abordagem à leitura de romances que incluam em seu bojo o argumento histórico e a influência historiográfica, *“teachers will help students develop into readers capable of recognizing referential illusion and approaching narratives of all kinds with attention to the [...] arguments they support”*. Isto é, a inserção desse artefato híbrido nas práticas leitoras efetivadas em sala de aula ajuda na formação de leitores lúcidos com respeito à manipulação da linguagem, que é efetuada na narrativa (seja literária ou não) de modo similar à escultura, por exemplo, em que o artista modela a matéria-prima (significante) para controlar o resultado pretendido (significado).

Assim, a formação do leitor literário decolonial requer que esse sujeito possa, por meio de práticas de leituras realizadas em sala de aula,

[...] entender que o presente que hoje vivenciamos é consequência das ações que se desenvolveram no passado, e entender os meandros das implicações desses eventos já ocorridos nas estruturas sociais atuais e

⁷ Nossa tradução: Professores ajudarão os estudantes a se desenvolverem como leitores capazes de conhecer a ilusão referencial e abordar narrativas de todos os tipos, com atenção aos [...] argumentos que elas sustentam.

os atravessamentos discursivos sob os quais eles chegam até nós, seja pelo discurso da história, da literatura, de outras tantas mídias ou da memória, constitui, de fato, um ponto de partida e um meio eficaz de planejar e preparar um outro futuro (Fleck, 2023, p. 54).

Dessa maneira, tanto no âmbito da produção literária híbrida de história e ficção para o público adulto (Fleck, 2017) quanto naquele que se destina ao público infantil e juvenil (Santos, 2023), a América Latina tem testemunhado, nas últimas décadas, uma crescente produção de metaficções que incorporam a história, com potencial de contribuir significativamente para o enriquecimento da formação leitora decolonial de jovens leitores. Nesse âmbito das escritas híbridas metaficcionais, Fleck (2017) destaca a complexidade que as perpassa, desde a dimensão puramente formal até a imaginativa.

Com efeito, o processo de recepção de tal gênero exige, ademais das habilidades comuns de decodificação da “obra”, outra abordagem, que se pauta já na noção do “texto” que é consumido e construído, ativamente, pelo leitor. Devido a essa sorte de hermetismo das formas metaficcionais desconstrucionistas, é necessário que o processo de formação leitora se inicie já na constituição básica do leitor. Surge, nesse ponto, a literatura infantil e juvenil brasileira, que tem despertado para essa potencialidade, ainda que de forma menos intrincada do que a adulta.

Segundo demarca Santos (2023, p. 172), na literatura híbrida infantil e juvenil brasileira atual, além das modalidades tradicional e crítica/mediadora, “outra modalidade de narrativas híbridas de história e ficção começa a se destacar – as produções literárias críticas com tendência à desconstrução”. Essa modalidade torna-se mais evidente após o início do século XXI, com as celebrações do bicentenário da Independência do Brasil (1822).

Será nessa modalidade estabelecida por Santos (2023) que vamos encontrar obras infantis e juvenis que começam a se valer dos recursos metanarrativos e metaficcionais para, gradativamente, revelar ao sujeito leitor que a linguagem é um material manipulável,

útil à construção de discursos e ideologias. Tais obras, no entanto, aproximam-se mais do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) do que à metaficção historiográfica. Isso provavelmente acontece em razão da complexidade formal dessas escritas e do público ao qual a literatura infantil e juvenil é destinada, que demanda uma formação leitora mais desenvolvida para ler essas camadas textuais, o que dificilmente se completa no contexto educacional brasileiro.

Enquanto as narrativas híbridas de história e ficção classificadas por Fleck (2017) como pertencentes à modalidade tradicional do romance histórico tendem a ser avaliadas por sua aderência ao conteúdo oficializado, que também encontra no âmbito infantil e juvenil suas manifestações (Santos, 2023; Corrêa, 2023), o equivalente à metaficção historiográfica apresenta, na literatura infantil e juvenil, uma perspectiva diferente. Trata-se de sua potencialidade de problematizar a viabilidade de uma representação precisa do passado e questionar a versão que conhecemos, convidando o leitor – sejam esses adultos ou jovens estudantes, ainda em formação leitora – a considerar possibilidades outras (Mignolo, 2000), discursivamente articuladas, sobre os eventos do passado e seus agentes.

Tais leituras são preciosas para conduzir o leitor ao “giro decolonial”, que se refere a uma ruptura do sistema colonial moderno e/ou pós-moderno estabelecido desde o suposto “descobrimento” da América por Cristóvão Colombo, 1492. Em outros termos, como afirma Maldonado-Torres (2022, p. 1),

El giro decolonial identifica y critica dinámicas raciales y coloniales al igual que fomenta formas de pensamiento, acción y ser contracoloniales o decoloniales con la meta de contribuir a la descolonización de los espacios y formas de pensamiento moderno/coloniales⁸.

⁸ Nossa tradução: O giro decolonial identifica e critica dinâmicas raciais e coloniais, assim como fomenta formas de pensamento, ação e ser contracoloniais ou decoloniais, com a meta de contribuir para a descolonização dos espaços e das formas de pensamento moderno/coloniais.

Esse autor encontra no “giro decolonial” um movimento de posicionamento contrário à estruturação colonial que se realiza nos diferentes âmbitos, como material e filosófico. Ele afirma que o deslocamento epistemológico promovido vincula-se a uma reestruturação que corrobora a descolonização das mentes e dos espaços, que ainda se encontram, apesar dos processos de independência política, sob o jugo da colonialidade do ser, do saber e do fazer.

Essa ótica é significativa para a formação do leitor com respeito ao assim denominado “descobrimento” do Brasil, na medida em que possibilita aos estudantes acessarem outras perspectivas sobre o evento, o que não acarreta uma superação da disciplina de História pela literatura. Inversamente, a introdução da literatura híbrida de história e ficção, como artefato estético, contribui para a visão frequentemente univalente sobre os acontecimentos do passado nacional, por meio de uma complementação que se concretiza pelas vias da ficção. O caráter suplementar que adquire a narrativa híbrida de história e ficção infantil e juvenil vinculada a um giro decolonial é, nessa perspectiva, substancialmente potencial, pois expõe o receptor, desde o começo de sua formação, a uma pluralidade de projeções formais, ideológicas e culturais, não mediante a imposição, mas por meio da interação e do entrecruzamento dialógico.

Essa modalidade das narrativas híbridas críticas, que tem emergido recentemente, de acordo com Santos (2023), na literatura para jovens leitores no Brasil, focaliza em seu próprio discurso as duas formas de configurar a história: de um lado, os poemas, contos ou romances que oferecem interpretações do passado, e, de outro, o conteúdo que costuma figurar no livro didático de ensino de História, cujo enfoque está, pressupostamente, nos fatos, nas materialidades, nos dados objetivos – que, no entanto, não deixam de ser perpassados por uma interpretação. Ao se aproximar, de modo consciente, dessas duas formas, a narrativa híbrida de história e ficção infantil e juvenil com potencialidade metaficcional relativiza suas fronteiras, não para questionar a validade de ambas,

mas para lançar ao jovem leitor em formação a noção de que o passado só pode ser conhecido por vias textuais e que a história é, também, uma construção que usa materialidades textuais.

O fato de essas escrituras emergentes abordarem, direta e conscientemente, o discurso histórico (ou ao menos seu conteúdo) e o ficcional abre a possibilidade para um trabalho distinto em sala de aula, que busca promover uma interlocução entre o material didático e o literário durante o processo de ensino. O objetivo desse diálogo, que pode ser realizado interdisciplinarmente, é proporcionar a ampliação dos horizontes de expectativa dos alunos, sempre no sentido da complementaridade, conforme sugerido anteriormente. Argumentamos em favor de tal posição, pois, geralmente, como demonstram Pedro, Facchinello e Corsi (2021), ao conduzirem a análise de um *corpus* específico, há uma diferença entre essas duas formas que pode ser explorada. Tal constatação se exemplifica pela passagem reproduzida a seguir, resultante de uma análise contrastiva de livro didático e obra híbrida de história e ficção juvenil voltada para a temática da Conjuração Mineira⁹:

No livro didático, o discurso é baseado na ciência historiográfica tradicional, centrada nos grandes heróis, na voz monolíngua do colonizador, sem margem para dúvidas; na narrativa [ficcional], ele é polissêmico, metafórico, uma vez que a autora usa a linguagem, a imaginação para criar a dúvida, preencher as lacunas da história, por meio da visão de outras personagens que, de outras posições, observam a história por outro viés (Pedro; Facchinello; Corsi, 2021, p. 170).

⁹ A Conjuração Mineira (1789) foi um movimento que manifestou o descontentamento de um grupo no território brasileiro contra as taxações da Coroa portuguesa, no mesmo ano em que se desenhou a Revolução Francesa, na Europa. Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/inconfidencia-mineira>. Acesso em: 8 maio 2024.

Enquanto o discurso que encapsula história e ficção a partir de uma visada crítica costuma adotar uma abordagem polifônica e metafórica, que permite a problematização e a expansão interpretativa por meio de múltiplas perspectivas narrativas, o livro didático apresenta, de forma geral, tão somente uma versão da história. Esse tópico está presente no desenvolvimento dos estudos de doutoramento da célula de literatura infantil e juvenil brasileira do Grupo de Pesquisa “Ressignificações”, mencionado anteriormente.

Essa modalidade escritural pode ser usada, nesse sentido, para demonstrar a impossibilidade do conhecimento objetivo e transparente do passado por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que escancara a importância da história na construção do imaginário. De maneira semelhante à metaficção historiográfica produzida para o público leitor adulto, a literatura híbrida infantil e juvenil age como uma resposta à ideia de que a história é provisória, estabelecendo “*no longer a world of eternal verities but a series of constructions, artifices, impermanent structures*”¹⁰, conforme argumenta a investigadora canadense Patricia Waugh (1984, p. 7).

No contexto do norte global, houve uma emergência dessas escrituras que assumem as propriedades metaficcionais¹¹, seja a partir da problematização da história, seja por outra perspectiva. Alguns pesquisadores também já correlacionam essas expressões literárias voltadas para os públicos infantil e juvenil à ideologia “pós-moderna”, como sugere o artigo de Ella Wydrzynska (2021). De maneira similar, mas não completamente equivalente, a

¹⁰ Nossa tradução: [...] não mais um mundo de verdades eternas, mas uma série de construções, artifícios/dispositivos e estruturas impermanentes.

¹¹ *Here and now* (2019), de Julia Denos; *Chapter two is missing* (2019), de Josh Lieb; *The book with no pictures* (2014), de Benjamin Joseph Novak; *Z is for moose* (2012), de Kelly Bingham; *Black and white* (1990), de David Macaulay; *There are cats in this book* (2008), de Viviane Schwarz; *Chloe and the lion* (2012), de Mac Barnett; *The great good thing* (2002), de Roderick Townley; *Project Mulberry* (2022), de Linda Sue Park; *The Pepins and their problems* (2004), de Polly Horvath; *The 13-storey treehouse* (2015), de Andy Griffiths; *The neverending story* (2003), de Michael Ende, e assim por diante.

metaficção também se tornou um artifício literário utilizado por escritores na esfera latino-americana e brasileira – como as pesquisas de Santos (2023) e Corrêa (2023) demonstram –, à qual nos direcionamos neste texto.

Nas narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras, são amostras dessa modalidade crítica com tendências à desconstrução um conjunto de textos, publicados desde, pelo menos, a década de 1990. Recortamos, a seguir, algumas amostras, com destaque para estudos realizados sobre as obras relacionadas.

Quadro 1: Estudos do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” sobre obras híbridas de história e ficção infantis e juvenis críticas

Obra	Estudo
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão</i> (1992), de Benedito Prezia	<i>Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora</i> (Santos, 2023). Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855
<i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant’Anna	<i>As ressignificações do passado por meio da metaficção/metanarração na literatura infanto-juvenil: uma análise de “Degredado em Santa Cruz”</i> (Santos, 2009). Investigação de doutorado em andamento: <i>O (Re)‘descobrimento’ do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial</i> (Sant’Ana, 2021-2024).
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves	Investigação de doutorado em andamento: <i>Ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira: uma leitura de “As cartas de Antônio”</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves (Facchinello, 2021-2024).

<p><i>Os Sete da Independência</i> (2021), de Gustavo Penna</p>	<p>Investigação de doutorado em andamento: <i>Fatos e atos da independência do Brasil nas narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileira: vias às ressignificações do passado e à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental</i> (Fant, 2022-2026).</p>
<p><i>Memórias póstumas do Burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte</p>	<p><i>Ressignificação do grito da independência do Brasil pela literatura infantil</i> (Lopez; Fant; Silva, 2023). Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/44316/28074</p> <p><i>Ressignificação do grito da independência do Brasil pela literatura infantil: “Memórias póstumas do Burro da Independência”</i> (2021), de Marcelo Duarte (Fant, 2023). Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Essa emergente produção crítica no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira mostra-se, ainda segundo Santos (2023), circunscrita a duas temáticas em especial: o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, em 1500, e os fatos relacionados à Independência do Brasil, proclamada pelo príncipe regente D. Pedro I, em 1822. Nesse contexto, justifica-se eleger a obra *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant’Anna (2009) como objeto de estudo por retratar um evento central para a formação da identidade nacional: o suposto “descobrimento” do Brasil pelos portugueses.

Neste texto, utilizamos a narrativa híbrida de Sant’Anna (2009) para demonstrar como a metaficção/metanarração é manuseada para problematizar a história do “descobrimento” do Brasil na literatura juvenil brasileira frente aos registros

oficializados contidos na *Carta de achamento* (1500), do escrivão Pero Vaz de Caminha. Nessa carta fundacional para a história do Brasil, constata-se mais de dez referências a degredados lançados à terra de Vera Cruz, como os portugueses chamavam as terras por eles abordadas em 1500. As breves menções descrevem, em poucos detalhes, as ações básicas desses sujeitos que seriam, posteriormente, significativos para o processo de dominação, tanto pelo conhecimento que adquiririam sobre a geografia quanto pelas habilidades linguísticas e técnicas aprendidas dos habitantes originários.

Para comprovar essa interseção, trazemos uma das primeiras aparições dos degredados na *Carta*: “E mandou com eles, para lá ficar, um mancebo degredado, criado de dom João Telo, de nome Afonso Ribeiro, para lá andar com eles e saber de seu viver e maneiras” (Caminha, [1500] 1963, p. 3). Identificamos, nesse trecho, as informações biográficas básicas desse sujeito – Afonso Ribeiro, personagem da narrativa de Sant’Anna (2009) – que passa a ser refigurado pela literatura. Algumas outras raras descrições a respeito de suas ações no período em que margeavam a costa são feitas: “Mandou o Capitão aquele degredado, Afonso Ribeiro, que se fosse outra vez com eles. E foi; e andou lá um bom pedaço, mas a tarde regressou, que o fizeram eles vir: e não o quiseram lá consentir” (Caminha, [1500] 1963, p. 7). Nesse excerto, verificamos como os degredados são enviados para a terra, mas logo regressam, para serem enviados ao degredo em outra localidade mais favorável, como fariam mais tarde, segundo o relato da *Carta*.

O momento em que são enviados para a costa é, igualmente, mencionado rapidamente por Pero Vaz de Caminha: “E o Capitão mandou aquele degredado Afonso Ribeiro e a outros dois degredados que fossem meter-se entre eles; e assim mesmo a Diogo Dias, por ser homem alegre, com que eles folgavam” (Caminha, [1500] 1963, p. 7). Destaca-se, nesse excerto, a alusão a outros degredados, sobre os quais não restam registros substanciais que permitam outras investigações, de forma que se abre uma lacuna para a intervenção da ficção híbrida.

Paralelamente, procuramos argumentar como o trabalho com o tipo de escritura analisada pode oferecer perspectivas aos docentes interessados em ampliar o repertório histórico-cultural de seus alunos e, dessa maneira, contribuir para a construção do conhecimento discursivo crítico e decolonial dos leitores em formação.

Os paratextos editoriais: trajetórias, interseções e rupturas

Nesta seção, embarcamos na leitura da obra de Sant'Anna (2009), renomada escritora brasileira, especializada em narrativas híbridas, além de atuar como revisora, copidesque e tradutora. Nascida em Goiás, em 1938, Sant'Anna se interessou por história desde a infância, tendo publicado, ao longo de sua trajetória de escritora, ao menos quatro relatos híbridos de história e ficção, tanto para adultos quanto para jovens leitores em formação: *Inconfidências mineiras – a vida privada na Inconfidência* (Sant'Anna, 2000), *Barões e escravos do café – a vida privada no Vale do Paraíba* (Sant'Anna, 2001), *Leopoldina e Pedro I – a vida privada na Corte* (Sant'Anna, 2003) e *Degredado em Santa Cruz* (Sant'Anna, 2009), a qual destacamos para estudo neste capítulo.

O relato *Degredado em Santa Cruz* foi publicado em 2009 pela editora FTD, que pertence à Associação Brasileira de Educação e Cultura (Abec), uma das entidades jurídicas do grupo Marista Brasil Centro-Sul. Tal conexão editorial revela, de certa maneira, o espaço de onde emerge, institucionalmente, a obra física: o âmbito educacional. As ilustrações que acompanham a obra são produzidas, também, por essa equipe, com Laurent Cardon sendo o principal ilustrador, Andréia Crema, a editora de arte, e Sylvain Barré, a projetista de gráfico e diagramação.

Trata-se, como é possível constatar, de um artefato estético produzido por um coletivo maior do que a própria autora que assina o texto. Da capa ao verso e do corte de frente ao miolo do livro, já se projetam os significantes escritos, desenhados, coloridos e tecidos pela equipe. Tais significantes, antes mesmo da leitura do

que chamamos de texto propriamente dito, já “falamos/enunciam” ou, para sermos mais precisos, significam algo para o jovem leitor. A tarefa, neste instante, é observar como as linguagens verbal e não verbal dos paratextos são utilizadas, isto é, como o grupo de elementos que acompanham o texto fornece detalhes para sua identificação e usufruto.

Para conduzir a visão sobre tais instâncias que antecedem o que, costumeiramente, denomina-se texto, enfocamos a capa do livro de Sant’Anna (2009), que está também disponível em diferentes plataformas para acesso livre¹². A informação que, pela disposição geral dos itens na capa, chama primeiro a atenção do leitor é o título, que se destaca pelo traçado da letra e pela cor empregada em sua estampa: a cor vermelha – simbolicamente atrelada ao sangue, à vida, à paixão – ressalta-se sobre o fundo ocre claro e escuro. A escolha da cor assemelha-se, também, ao símbolo colonizador mencionado no título, “Santa Cruz”, remetendo ao sangue de Cristo e à imposição do catolicismo nas colônias portuguesas e espanholas na América.

Ainda sobre o simbolismo do sangue, que remete, imageticamente, à violência secular estabelecida no procedimento de dominação europeia, podemos pensar sobre a ação colonizadora da catequização e suas decorrências na vida das crianças autóctones. Essas eram mantidas nas escolas jesuítas, em um processo de aculturação que tinha como base uma perspectiva civilizatória da colonialidade, conforme arguem Sepúlveda e Jardimino (2020). No contexto da sala de aula, a discussão dessa perspectiva somente se desenvolve em um processo de mediação leitora descolonizadora.

Por outro lado, mais inocente, essa cor pode referir-se também à tinta usada para escrever no século XIX: tratar-se-ia, assim, de um índice ou uma indicação para esse outro sentido. No entanto,

¹² Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=K8hcCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 8 maio 2024.

independente da conexão com o sangue, podemos inferir que a seleção dessa configuração específica já serve para projetar o conteúdo histórico da obra (o significante Santa Cruz), com os contornos de uma fonte tipográfica que se aproxima da caligrafia manual.

Com respeito ao título, podemos, ainda, mencionar alguns outros aspectos. Genette (1987) categoriza, ao menos, três tipos de títulos: a) *título explícito*, que apresenta diretamente o tema ou assunto da obra; b) *título implícito*, que não revela diretamente seu assunto, exigindo que o leitor interprete ou faça inferência com base em seu conteúdo; e c) *título neutro*, que não fornece nenhuma pista sobre a proposição da obra. Parece-nos interessante destacar a composição temática do título da obra, que se desdobra sobre a figura de um degredado – exilado –, e não do assim denominado “descobridor” ou “desbravador” do Brasil, Pedro Álvares Cabral. Há, pois, destaque a uma configuração distinta daquela tradicionalmente manejada pelos livros didáticos, que incorpora uma perspectiva vista de baixo (Sharpe, 1992), embora acompanhe o ponto de vista de um europeu.

Em razão de a ótica privilegiada ser aquela de sujeitos cujo discurso não tomou o espaço canônico – como ocorreu com a visão de Pedro Álvares Cabral e Américo Vespúcio –, mas, sim, daqueles negligenciados, podemos proceder, uma vez mais, a uma interseção com uma das formas de gêneros híbridos de história e ficção voltadas para o público adulto. Trata-se da modalidade contemporânea de mediação do romance histórico, delineada por Fleck (2017), que apresenta um conjunto de características que foram igualmente incorporadas e assimiladas pelas produções contemporâneas críticas dirigidas aos públicos infantil e juvenil. Destacamos, dentre os eixos que se aproximam, o fato de tal modalidade do romance histórico apresentar, em sua diegese, “visões a partir das margens, sem se centrar nas grandes personagens da história como o fazem muitos novos romances históricos e algumas metaficcões historiográficas” (Fleck, 2017, p. 110).

O segundo item visual que nos chama a atenção, na capa da obra, encontra-se na porção inferior da capa: o conjunto composto pela ilustração (gravura) de um sujeito que escreve com uma pena, em um manuscrito, à luz de uma lanterna antiga. Em termos de compleição física e vestimentas, o sujeito retratado tem barba e cabelos desalinhados, sem corte, e usa vestes simples (aparentemente, um camisa sem botões, feito, talvez, de um tecido cru), o que já antecipa sua condição de pertencente a um grupo social marginalizado, sem acesso a posses e cuidados que teriam os sujeitos de grupos sociais privilegiados.

O título e as ilustrações da capa figuram sobre um fundo de coloração que se assemelha a de um pergaminho ou de uma página envelhecida (coloração que se mantém nas páginas posteriores), na qual se observa, como em um palimpsesto, um texto de formato manuscrito sobre uma configuração de linhas cartográficas, como em um mapa antigo (que se mantém na folha de rosto, na técnica de marca d'água). Seguindo a hipótese de que esse manuscrito da capa seria o texto que o leitor lê (*Degredado em Santa Cruz*), poderíamos entrever, nesse significativo, uma autorreferência dessa obra que, como dará a saber na primeira página, é escrita pelo próprio degredado.

Como há, nessa capa, uma suposta representação do próprio texto, podemos argumentar a favor de um caráter metaficcional contido na obra. A utilização desse conceito necessita, evidentemente, de um esclarecimento. Para isso, apoiamos-nos na explanação de Waugh (1984), segundo a qual os termos compostos com *meta*, relacionados ao campo linguístico (como *metalinguagem*, por exemplo), “are required in order to explore the relationship between this arbitrary linguistic system and the world to which it apparently refers¹³” (Waugh, 1984, p. 3). Em outras palavras, refere-se ao manuseio da linguagem para abordar a própria linguagem e os percursos do relato.

¹³ Nossa tradução: [...] são requeridos para explorar a relação entre o sistema linguístico arbitrário e o mundo ao qual ele aparentemente se refere.

No âmbito artístico-literário no qual se insere nossa abordagem, o vocábulo *metaficcional* é, portanto, uma forma de nos referirmos à maneira pela qual a ficção faz referência à própria ficção. Para esmiuçar esse conceito, de acordo com Waugh (1984, p. 2), “*metafiction is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artifact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality*¹⁴”.

Assim, ao considerarmos a obra *Degredado em Santa Cruz* (Sant’Anna, 2009), verificamos que a representação artística e a abordagem metaficcional não se limitam apenas ao texto, mas se manifestam, igualmente, na concepção visual da capa. É interessante notar que a reunião de seus elementos – formato do título (além de seu conteúdo lexical) e dados bibliográficos, imagem do escritor e dos objetos que utiliza, e a coloração do fundo – forma um quadro com um tom consonante, o que faz emergir, desde antes da abertura das páginas seguintes, uma série de indicações com potencial de atrair o foco do jovem leitor em formação. Mencionamos os tons que remetem à escritura em si mesma (em um sentido já autorreferencial), à historicidade em linhas gerais, ao passado brasileiro (Santa Cruz) e à construção da história (para aqueles cientes a respeito do significante “degredado”), a partir de outro ponto de vista. Vejamos, na sequência, qual é, pois, o conteúdo desse relato e sua relação com esses primeiros sinais de autorreferencialidade.

A história de *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Anna (2009)

Na seção anterior, analisamos o paratexto principal que compõe a obra em tela. Objetivamos, entre outras questões, destacar como o mecanismo metaficcional é utilizado já desde a capa do relato,

¹⁴ Nossa tradução: *Metaficção* é um termo dado à escritura metaficcional que, autoconsciente e sistematicamente, chama a atenção para seu *status* artístico (de artefato), a fim de propor questões sobre a relação entre ficção e realidade.

embora, também, percorra o prólogo e o capítulo sobre a autora, as notas de rodapé, a disposição dos parágrafos no livro, as cores selecionadas para o fundo das páginas, as fontes tipográficas aplicadas nos diferentes espaços e a contracapa, com a sinopse. Esses já são sinais de projeção do conteúdo para o jovem leitor em formação, que, por meio deles, ativa seu repertório de conhecimento de mundo para atribuir significados a esses elementos que estão atrelados ao texto e integram a obra como um todo.

Em relação à diegese proposta por Sant' Anna no relato híbrido aqui abordado, temos a trajetória de ida, estadia e volta de duas personagens históricas – Afonso Ribeiro e João de Thomar – que participaram da viagem de 1500. O narrador, que é o próprio Afonso Ribeiro, cristão-novo português, conta como foi condenado injustamente e enviado para o degredo nas terras das Índias, que acabou por ser, segundo o discurso oficializado, a terra de Santa Cruz. No desenrolar do relato, a ficção dá vida à história não contada da jornada dos degredados junto às tribos nativo-americanas, com ênfase em como os dois europeus se integraram à comunidade autóctone, nas práticas cotidianas, participando de atividades e eventos como matrimônio, caça, pesca, plantio, e assim por diante. A diegese se encerra com a chegada de uma frota de naus, que os levou de volta à Portugal.

Para aprofundarmos o entendimento do dispositivo narcisista¹⁵ nesse relato que reconfigura o “descobrimento” do Brasil, no entanto, é necessário adentrar no que comumente se denomina texto: o conjunto de significantes que formam a história ou diegese, segundo a linguagem de Genette (1972). Com o intuito de conduzir essa aproximação, desdobramos o exame em dois instantes: enquanto, nesta seção, damos conta da parte

¹⁵ Em sua investigação, Hutcheon (1991) utiliza o termo “narcisista” para se referir à prática autorreflexiva na escrita literária. Trata-se do momento em que o texto literário se autorreferencia, seja por meio da voz autoral ou de outras instâncias intratextuais/diegéticas.

diegética/estrutural, na seguinte, debruçamo-nos sobre a linguagem em si.

Antes de avançar sobre a decomposição das partes da narrativa híbrida juvenil, procuramos, entretanto, articular algumas acepções sobre a ideia de história, que é fundamental para a configuração dessa obra híbrida. Notamos que, no senso comum, a história é confundida com a ordem da ação e da vida do passado: a experiência temporal “de fato” sentida pelo ser humano em determinado momento e lugar. Não obstante, sabemos que o sujeito do presente não é capaz de ter acesso a essa história, à qual chamaremos, como Le Goff (2013), de natural. Os vestígios são os únicos itens que nos permitem ter a conexão mínima com tais vivências. A ciência histórica (também denominada, de forma genérica, apenas como história) é, nesse sentido, a instituição cientificamente orientada (Febvre, 1941) que busca configurar o fato histórico, mediante a seleção e a análise de um *corpus*. Nesse sentido, cabe apontar, aqui, sinteticamente, que a história, como ciência, tem, em sua curta trajetória, iniciada na primeira metade do século XIX, dois momentos bem distintos: a) a história tradicional, sustentada nas prerrogativas positivistas de Leopold Von Ranke, que pretendia estabelecer uma suposta verdade dos fatos mediante a replicação de uma metodologia científica específica e, em decorrência, a exclusão de um conjunto de materialidades plurais; e b) a Nova História, que emergiu a partir de 1929, com a *École de Annales*¹⁶, e passou a incluir outras perspectivas, além daquelas delimitadas pelo modelo rígido da escola positivista, com destaque para a própria interdisciplinaridade, segundo Dosse (2013).

¹⁶ A *École de Annales* foi uma corrente historiográfica iniciada na primeira metade do século XX que propalou um conjunto de novas ideias com relação às vertentes dominantes, recebendo o nome em razão da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. Uma das modificações mais relevantes introduzidas por pensadores como Lucien Febvre (1878-1956), Fernand Braudel (1902-1985) e Marc Bloch (1886-1944) foi a mudança da focalização, anteriormente endereçada aos grandes eventos e heróis, para a gente ordinária.

Ainda que a ideia de uma configuração da história natural pela ciência histórica – em sua vertente tradicional – possa soar completamente objetiva e transparente, há, segundo uma série de investigações realizadas após o positivismo, obstáculos para essa situacionalidade. Apenas para bordear alguns dos problemas que tornam a atividade do historiador mais opaca do que transparente, citamos o fato de a ciência histórica também ser uma prática social. Isso implica, conforme Certeau (1982), uma série de nuances com respeito ao resultado conferido pelo historiador em sua análise. A crítica a essa pretensa translucidez engendra, dessa maneira, uma teoria: “a própria ciência histórica é colocada numa perspectiva histórica com o desenvolvimento da historiografia, ou história da história” (Le Goff, 2013, p. 13).

Assim, esquematizamos, no Quadro 2, a seguir, o conceito genérico de história em três âmbitos completamente distintos, com o propósito de precisar nossa linguagem e instrumentalizar os conceitos nesta e na próxima seção.

Quadro 2: Definições de história em diferentes âmbitos

História		
História natural	Ciência histórica	Historiografia
Refere-se à miríade de experiências históricas do pretérito inacessível no presente.	É uma disciplina interessada na pesquisa histórica em si; preocupa-se com o modo de fazer a coleta de dados, os critérios de escolha dos dados, o método de análise e a orientação teórica a ser utilizada.	Concerne ao estudo de como a história é configurada e como nossa visão sobre ela (a narrativa histórica científica) e a história natural altera-se com o tempo.

Fonte: Elaborado pelos autores

É necessário, ainda, considerando o objetivo deste estudo apresentado neste capítulo, discutir as aproximações entre história

e literatura como produtos de linguagem. Referenciamos, para isso, somente dois pontos cruciais. Primeiramente, ressaltamos o fato de a história compartilhar com a literatura o mesmo código linguístico, conforme argumenta Fernández Prieto (1998). Isto é, ao produzir o relato histórico, o autor lança mão de uma série de estratégias escriturais e recursos narrativos que poderiam muito bem passar por uma descrição que deslinde os diferentes subníveis estruturais e aquilo que Lotman (2010) denomina o jogo das diferentes tendências construtivas no interior de cada nível.

Em segundo lugar, destacamos a confluência da história com a literatura no que concerne ao espectro referencial, já que ambas as formas também funcionam em paralelo nesse quesito, segundo argumenta Pesavento (2003, p. 33): “a Literatura e a História teriam o seu lugar, como formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo”. Com efeito, argumentamos que a distinção entre ambas as formas se encontra muito menos na estrutura narratológica do que no “*código específico fijado por cada comunidad que crea, define, interpreta y usa esta classe de discursos*¹⁷” (Fernández Prieto, 1998, p. 4). Acerca de tal distinção puramente social, Pesavento (2003) aprofunda o conhecimento corrente, ao trazer à baila a ideia de um controle do discurso historiográfico:

[...] a História é uma espécie de ficção, ela é uma ficção controlada, e, sobretudo pelas fontes, que atrelam a criação do historiador aos traços deixados pelo passado. [...] A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado (Pesavento, 2003, p. 58-59).

¹⁷ Nossa tradução: [...] código específico fixado por cada comunidade que cria, define, interpreta e usa essa classe de discursos.

Pesavento (2003) argumenta que a ciência histórica é uma ficção moderada pelas fontes do passado, que responde a indagações de cada período específico. A autora também menciona que a história é reescrita ao longo das gerações, com novas interrogações e projetos para o presente e o futuro, resignificando, em tal processo, o próprio passado, ao trazer monumentos/documentos novos. Como resultado dessa limitação, cria-se, arguimos, uma bifurcação: de um lado, a disciplina estabelecida sobre os ditames do controle do código contextual, e, de outro, a literatura (híbrida de história e ficção), que se liberta do gerenciamento do pacto histórico tradicional para preencher as lacunas deixadas pelo discurso oficializado com outras vozes, atribuindo e desvelando sentido singulares. Tal é a discussão levada a cabo pelos próprios historiadores, que refletem sobre as fronteiras porosas estabelecidas entre as duas formas, como se evidencia nesta passagem:

[...] a literatura ficcional, com a sua capacidade maior de simbolizar do que a da historiografia, oferece uma abordagem potencialmente mais contundente de penetrar no pavimento das sensibilidades, sobretudo em relação à necessidade de narração acerca dos eventos e períodos traumáticos. E é justamente nesse aspecto que a literatura se apresenta como uma importante aliada e ferramenta heurística para a história, pois esta – há anos – discute as formas de narrar o trauma sem chegar a resultados muito satisfatórios. A partir disto, este estudo discute a literatura como uma possibilidade historiográfica, especialmente na tentativa de narrar os eventos e períodos traumáticos, articulando a investigação às discussões sobre memória (Silva, 2023, p. 8).

O estudo de Silva (2023) concebe a literatura como uma alternativa viável e valiosa para a escrita da história, especialmente na tentativa de narrar eventos traumáticos, como as ditaduras na América Latina ou o evento resignificado pelo relato de Sant'Anna (2009). Essa investigação articula-se com discussões sobre memória, com destaque para a possibilidade de a literatura contribuir para a

compreensão e a narração de experiências traumáticas de maneira mais profunda e sensível. Tal observação dialoga com as asserções de Hutcheon (1991, p. 159), que indica que, “onde fatos e fontes não pudessem ser realizados, caberia à ficção preencher as lacunas do passado mediante criação de tramas ficcionais”.

Esse processo de leitura híbrida – vista sob as possibilidades de aproximação, de complementação de discursos que podem ocorrer na contemporaneidade entre história e ficção –, acreditamos, pode auxiliar na mediação docente junto aos alunos em processo de formação leitora, quando se integra a obra híbrida nas práticas efetuadas em sala de aula, na busca da formação de um leitor literário decolonial. Tal procedimento deve “evidenciar o enfrentamento entre as posições de quem oprime, explora e colhe os inúmeros privilégios dessas ações e as posições de quem vive essa opressão, de quem enfrenta, desafia e se rebela contra tal sistema” (Fleck, 2023, p. 55).

Para materializar essas concepções relativas às confluências entre literatura e história e as possibilidades de mediação docente na formação do leitor, é fundamental elucidar a ordem macroestrutural da diegese do relato de Sant’Anna (2009). O conceito de ordem, aqui, é entendido como um jogo entre as posições cronológicas dos acontecimentos na diegese e sua lógica/ordenação de aparição efetiva no discurso do relato. No caso específico de *Degredado em Santa Cruz* (Sant’Anna, 2009), encontramos uma tipologia tradicional. Ou seja, não há, nesse relato, a utilização de grandes anacronias na organização dos episódios no decorrer dos capítulos: um capítulo posterior sempre conta o que aconteceu após o ocorrido no anterior.

O fato de a narrativa expressar uma perspectiva distinta com respeito ao suposto “descobrimento” da América, mas não lançar mão de artifícios desconstrucionistas como aqueles vistos em outras narrativas adultas, pode ser visto como uma aproximação à ideologia ou cosmovisão que anima aquilo que Fleck (2017) tem denominado romance histórico contemporâneo de mediação. Evidenciamos a segunda característica mencionada por Fleck

(2017) para definir essa modalidade, que é a existência de uma narrativa linear do evento histórico recriado. Segundo esse autor,

[...] a leitura ficcional do passado empreendida pelo romance histórico contemporâneo de mediação busca seguir a linearidade cronológica dos eventos na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa. Contudo, não se deixa de manipular o tempo da narrativa, promovendo retrospectivas ou avanços nesta pelo emprego de analepses e prolepses. Tal manipulação temporal não se configura, contudo, em anacronias exageradas ou sobreposições de diferentes tempos históricos ou narrativos na tessitura do romance, como é típico nas modalidades do novo romance histórico hispano-americano ou da metaficção historiográfica (Fleck, 2017, p. 110).

Verificamos, nessa definição, a excelência dada à linearidade da diegese no romance histórico contemporâneo de mediação, tal qual no relato em análise, que integra o conjunto das narrativas híbridas de história e ficção juvenil. Pensando em tais correlações, expressamos essa estruturação diegético-temporal na síntese do relato, exposta a seguir.

Quadro 3: Síntese das ações que integram a ordem do relato *Degredado em Santa Cruz* (Sant'Anna, 2009)

Etapa	Capítulos	Descrição
1. Desventuras	“Novo Mundo” e “Início das minhas desditas”: 11 páginas.	A personagem Afonso apresenta-se ao leitor e relata as injustiças pelas quais passou até ser condenado, indevidamente, ao degredo. Esse relato alimenta o assunto das partes subsequentes. Também se dá início à viagem, que finaliza na costa do território denominado Santa Cruz.
2. Exílio e redenção	“Na zona tórrida também chamada Equador”, “Sinais de terra”, “Primeiro contato”, “Deixados na praia”, “Vida na taba”,	Na segunda etapa da obra, que ocupa a maior porção das páginas do texto, a voz enunciativa nos brinda com as passagens de sua “estadia” em Santa Cruz como um degredado. Destacamos a

	<p>“Os Tupiniki vão à guerra”, “Gente comendo gente”, “Muitas histórias a contar”, “Últimos dias em Santa Cruz” e “Novamente ao mar”: 76 páginas.</p>	<p>aquisição da linguagem nativa, sua integração com o grupo e seu matrimônio com uma indígena, que resulta em um filho. As cores, os aromas e os costumes são descritos, apesar de haver uma sorte de assimilação de determinados aspectos culturais, a partir do olhar do europeu comum, que encontra na antropofagia uma inquietação profunda.</p>
3. Regresso	<p>“Bruma e frio” e “Em casa”: 12 páginas.</p>	<p>Após a passagem de um extenso período, um conjunto de naus portuguesas retorna à localidade, com o objetivo de levar os degredados deixados de volta à Europa e extrair deles as informações fundamentais para a concretização da empresa colonial. Dessa maneira, o narrador indica sua felicidade em retornar, lançando luz sobre a chegada em seu continente de nascimento e o casamento com Maria, sua esposa portuguesa.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Observamos que, embora contada em formato de memórias, a diegese é organizada e relatada cronologicamente. Inicia-se por um contexto prévio e finaliza com o regresso do protagonista a sua terra natal. São relatadas as relações do protagonista com sua esposa e, em razão do perdão real, o retorno à vida cotidiana, à qual o leitor não tem mais acesso.

Notamos que os acontecimentos estruturados na diegese condizem, em partes, com aqueles relatados pela “ciência histórica” (Le Goff, 2013), como, por exemplo, o fato de tanto a viagem quanto a existência do protagonista estarem documentadas. A *Carta* de Caminha é o documento histórico que atesta o fato recontado e avaliza também a forma como o discurso

dos portugueses se constrói no interior da diegese, tal qual na menção à primeira missa:

[...] improvisou-se um altar ao ar livre, hasteou-se a bandeira da Ordem de Cristo que nos acompanhava desde a partida de Lisboa [...] alguns, vencidos pela curiosidade, vieram até nós em canoas e ouviram com toda a serenidade, como se o entendessem, o sermão de frei Henrique (Sant' Anna, 2009, p. 35).

O ambiente e a atmosfera retratam aqueles da assim denominada “conquista” da América e, nesse sentido, dá continuidade ao discurso da *Carta* de Pero Vaz de Caminha, embora mediante a visão daqueles que nunca tiveram suas vozes registradas.

Outros eventos priorizados no relato híbrido, no entanto, encontram-se em um plano exterior ao registado por tal frente, sendo mais bem descritos como oriundos do plano ficcional ou imaginativo, embora verossímeis ao quadro histórico ou à “história natural”, como exemplifica o suposto convívio do degredado com os habitantes originários.

Entre os episódios que integram essa quotidianidade ficcional verossímilante, separamos alguns experienciados pela voz enunciativa (do degredado) ao buscar mencionar algumas de suas aventuras, que são conscientemente recuperadas da memória, como comprova este trecho: “Não é minha intenção narrar meu dia a dia entre os vera-cruzenses. Prefiro limitar-me a alguns episódios [...] e à esperteza ou sangue-frio que precisei ter para me adaptar” (Sant' Anna, 2009, p. 44). A primeira aventura que trazemos à baila refere-se ao momento em que o protagonista se casa, depois de já estar minimamente assimilado ao grupo de autóctones, conforme relata no excerto a seguir:

À noite, trouxeram-nos duas cunhãs, que nos foram oferecidas como esposas. Se podíamos trabalhar com os homens, precisávamos de esposas que plantassem e cozinhassem para nós. Recusar seria uma

ofensa às jovens e a suas famílias. Pensando bem, por que não aceitá-las? Segundo nossas sentenças, *devíamos passar ali o resto de nossas vidas, e um homem não pode viver sozinho* [...]. Pedindo em pensamento perdão a Elena, tomei a mão de minha noiva e dirigi-me a ela como Cunhã-porang (mulher bonita) [...] Uambe, noiva de João, e Cunhã-porang foram à oca dos pais buscar seus pertences, e estava encerrada a cerimônia do casamento (Sant'Anna, 2009, p. 46, grifos nossos).

Evidentemente, a *Carta* de Caminha encerra suas referências aos sujeitos João de Thomar e Afonso Ribeiro com o degrado. No excerto, a autora, por meio dos agentes da diegese, dá vida a esse espaço-tempo da história vivida que não foi registrado pelas vias oficiais. O enfoque recai sobre as ações do enunciador, a partir da ótica autodiegética de que trata Genette (1972), ao iluminar o foco narrativo. Na ocorrência em questão, o foco narrativo contribui para o enriquecimento da configuração dessas duas personagens centrais: se, em um primeiro momento, mostram-se rígidas com relação aos costumes trazidos da Europa, posteriormente, elas assumem um caráter híbrido e aberto aos moldes em voga, devido à vida cotidiana e à integração com a comunidade que as recebe. Notamos que essa transformação da personagem do plano ao complexo é ainda mais aprofundada por conta da visão de onde parte esse tecido de acontecimentos: seu próprio autor. Assim, Afonso costura, no mínimo, três desculpas para legitimar seu relacionamento supostamente extraconjugal com uma autóctone: o fato de estarem “presos” naquela ilha pelo resto de suas vidas, a solidão do homem e o pedido de desculpas em forma de pensamento.

Outros momentos mais comuns da vida na taba são explorados nos capítulos subsequentes. A passagem a seguir captura um dos hábitos dos indígenas e como o protagonista reage a ele:

O dia começava sempre com um banho no rio, do qual nunca participamos, João e eu. Agora que estávamos casados e fazíamos oficialmente parte da tribo, nossas mulheres pediram que as acompanhássemos. Não nos sentimos à vontade para tirar nossas roupas e entramos vestidos na água. Voltando à taba, pusemos para

secar os trajes molhados, que trocamos pelas poucas peças que tínhamos de reserva. Mas esses banhos se repetiam tantas vezes ao dia que não era possível viver a secar roupa. Tomamos coragem e resolvemos nos banhar nus. Fora os pelos do corpo [...] nossa nudez mal foi notada, e, aos poucos, abandonando nossos pudores europeus, decidimos abolir de vez o uso de vestimentas (Sant'Anna, 2009, p. 47).

Os costumes dos dois europeus são colocados à prova pela pragmaticidade da realidade na América tropical. Confrontados com as dificuldades, eles cedem, conforme relata Afonso, e incorporam os modos dos autóctones, retirando as vestimentas para facilitar a realização do banho e das atividades diárias. Embora se trate tão somente de um instante particular, podemos lê-lo como um desenvolvimento dessas personagens, que, a partir do que conta o protagonista em suas memórias registradas nessa obra metanarrativa, deixa transparecer um processo de mescla, e não necessariamente pureza, como queriam estabelecer os conquistadores da *Carta de Caminha*.

Tal é o caso da própria escrita das memórias do degredado. Precisamente tal confluência é explorada pela autora para fazer emergir, da linguagem efetiva do texto, a metaficcionalidade, que é nosso foco na próxima seção.

A “metaficcionalidade” na literatura juvenil brasileira

Na seção anterior, desembaralhamos as partes que compõem a diegese da publicação em análise. A partir do entendimento de como estão dispostos, no relato híbrido de Sant'Anna (2009), os elementos que compõem a narrativa, podemos avançar para o estudo da linguagem propriamente dita. Trata-se, especificamente, de como o discurso é modelado pela autora por meio da voz dos atores dessa narrativa híbrida de história e ficção – que são, fundamentalmente, o narrador e as personagens – em relação com o modelo tradicional de figuração.

O prólogo da obra – que é, também, um paratexto –, um espaço geralmente ocupado pela voz autoral, é subvertido nesse relato, dando já espaço de manifestação à voz autodigética do narrador. Essa estratégia rompe com o procedimento convencional das narrativas clássicas e tradicionais e oferece a primeira oportunidade de reflexão a respeito do que seria o manuseio que, hipoteticamente, denominamos até este estágio de metaficcionalidade da linguagem em *Degredado em Santa Cruz* (Sant’Anna, 2009). Essa parte da obra é, como destacamos, assinada pela voz enunciativa, que acompanhamos ao longo das páginas subsequentes, e não pela autora, que aparece, de fato, como voz somente nas páginas finais, em “Sobre o autor”.

Essa estrutura subversiva do relato híbrido juvenil já nos deve chamar a atenção para o fato de que “vozes outras” – apagadas dos registros oficializados, emudecidas no relato tradicional da história, negligenciadas pelos estudiosos do passado – precisam ocupar os espaços de enunciação, de poder, de manifestação, de exposição de visões e perspectivas sobre o passado para dar-lhe outras dimensões, novas possibilidades de concepções. No processo de mediação da formação leitora literária decolonial, o docente deve estar preparado para proceder à leitura dessas primeiras manifestações de vozes subalternizadas nesse relato híbrido juvenil – vozes que se fazem ouvir, hoje, fora de seu espaço tradicionalmente destinado: o do sujeito subjugado, colonizado, degredado, expulso, relegado à sorte de uma sobrevivência incerta. O primeiro parágrafo do prólogo inicia-se com uma reflexão dessa voz sobre os livros:

Livros são para os ricos, um homem simples como eu dificilmente pode comprá-los. Entretanto, como o assunto me diz respeito, tratei de adquirir a obra que faz sucesso por toda a Europa, em latim ou traduzida para as línguas de vários países, intitulada *Mundus Novus*, que alega reproduzir uma carta escrita por Américo Vespúcio a seu amigo e patrocinador florentino Lourenço de Médici, narrando uma expedição à Terra de Santa Cruz. Além dos exageros da obra, na qual

Vespúcio desempenha o papel principal, omitindo-se o nome de Gonçalo Coelho, comandante da frota, os editores e tradutores, para agradar ao público e vender cada vez mais livros, foram-lhe acrescentando novos fatos e maravilhas, e são tantas as versões publicadas que já não se sabe ao certo o que foi ou não escrito pelo próprio Vespúcio (Sant'Anna, 2009, p. 6).

A discussão feita nesse espaço pela voz enunciativa do discurso ficcional, que poderíamos denominar como de classe¹⁸, está inteiramente voltada para aquele que escreve. Essa voz subalternizada, agora, ocupa o espaço do poder, da enunciação. Essa é uma possibilidade que o conhecimento da escrita outorga à voz enunciativa para romper o silenciamento secular ao qual foi relegada, pelo poder instituído e valorizado, tanto em sua própria época histórica quanto em nossa realidade, na qual milhões de vozes ainda são ocultadas e silenciadas com relação às vivências do passado. Como é possível verificar pelas menções intertextuais específicas, trata-se de sua relação com Américo Vespúcio, autor de uma obra historicamente existente, intitulada *Mundus Novus* (Vespucci, [1504] 2007)¹⁹. Tal produção foi responsável por levar à Europa, após o famoso *Diário de bordo de Colombo* (1492-1493), a visão sobre a América, com suas mitologias e idealizações. No interior do texto mencionado, destacam-se as assim denominadas “descobertas”. As conexões dessa argumentação da voz enunciativa são por nós exploradas no quadro a seguir:

Quadro 4: Uma análise sintética do Prólogo de *Degredado em Santa Cruz* (Parte 1)

¹⁸ A noção de classe está vinculada às referências utilizadas pelo autor ficcional da obra com respeito a “pobre” e “rico”. Em sua perspectiva, algumas atividades são atreladas a algumas classes dominantes, e outras, às dominadas.

¹⁹ *Mundus Novus* é uma carta escrita por Américo Vespúcio, entre 1503 e 1504, que descreve suas viagens à América e descobertas do que ele denominou “Novo Mundo”. A obra, ao destacar as riquezas naturais e a diversidade cultural das terras recém-exploradas, contribuiu para a percepção europeia da América como um continente distinto. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Americo-Vespucci#ref57882>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Trecho	Citação	Estratégia
Trecho 1	“Livros são para os ricos, um homem simples como eu dificilmente pode comprá-los.”	Problematização a respeito dos livros a partir da ficção.
Trecho 2	“Entretanto, como o assunto me diz respeito [...].”	Adversativa seguida de uma inclusão da personagem que enuncia (Afonso Ribeiro), o que revela o caráter autorreferencial e/ou o estatuto homodiegético-intradiegético
Trecho 3	“[...] tratei de adquirir a obra que faz sucesso por toda a Europa [...] intitulada <i>Mundus Novus</i> .”	Inclusão de uma citação a uma obra historicamente reconhecida, que se torna foco da ficcionalização.
Trecho 4	“[...] que alega reproduzir uma carta escrita por Américo Vespúcio a seu amigo e patrocinador florentino Lourenço de Médici, narrando uma expedição à Terra de Santa Cruz.”	Contextualização histórica da obra que será antagonizada.
Trecho 5	“Além dos exageros da obra [...] foram-lhe acrescentando novos fatos e maravilhas, e são tantas as versões publicadas que já não se sabe ao certo o que foi ou não escrito pelo próprio Vespúcio.”	Problematização historicamente contextualizada da escrita da obra associada a Vespúcio, que, por meio da ficção, denuncia o acréscimo de fatos (mentiras/ficções?) e a própria escrita da outra obra.

Fonte: Elaborado pelos autores

O autor ficcional analisa, em seu texto, a acessibilidade e a representação de livros na ficção, explorando estratégias narrativas como a metanarrativa e a inserção de obras históricas como *Mundus Novus* (2007), de Vespúcio, de forma a questionar sua veracidade e as inúmeras modificações feitas em narrativas históricas dentro do espaço da ficção literária. Tais construtos são explorados com maior potencialidade no fragmento que destacamos à continuação:

Devido ao sucesso do livro, começam a chamar de América a esse novo mundo, do qual Cristóvão Colombo foi o descobridor, e Vespúcio apenas o divulgador. Assim são as injustiças deste mundo. O que ninguém sabe é que a descrição feita por Vespúcio dos costumes dos nativos do novo continente baseia-se, em boa parte, nas informações que lhe dei pessoalmente, e nas declarações que fiz às autoridades em Lisboa, transcritas numa certidão redigida pelo tabelião Valentim Fernandes. Não, não. Para não confundir o leitor, não é assim que devo dar início a minha história, e sim pelo ano de 1500, quando tudo começou (Sant'Anna, 2009, p. 6).

Segundo esclarece a voz enunciadora do discurso, a América recebeu seu nome em razão do sucesso do livro *Mundus Novus*. Aparece, na diegese, também, a ideia de uma suposta injustiça, por conta de Colombo ter sido o “real” “descobridor”, e Vespúcio, apenas o divulgador do acontecimento. É interessante notar, nesse ponto, o fato de essa personagem de extração histórica, ficcionalmente reconstruída, emitir opiniões e críticas a Colombo. Apesar de tudo, ela não questiona a noção do “descobrimento”: os europeus continuam, a despeito dos confrontos aqui e acolá, os atores principais. Pode-se argumentar, aqui, que, talvez, a acepção permaneça nessa produção de Sant'Anna (2009) em virtude de essa ser a tentativa de uma reprodução da ótica do colonizador português feita de outro ponto de vista, fato que, visto desse ângulo, confere verossimilhança ao relato.

A obra híbrida de história e ficção juvenil sob exame captura, por intermédio de tais imagens narrativas, a estrutura hierárquica e etnocêntrica do colonialismo europeu do século XVI, e da colonialidade do poder que o sustenta, agregando-lhe uma visão dos excluídos desde o âmago do próprio sistema colonial europeu, hierárquico, estratificado e preconceituoso daquela época. Em consonância com Quijano (2014), arguimos que a colonialidade que hoje ainda vivemos, como extensão do colonialismo implementado naquele momento histórico recuperado pela ficção híbrida juvenil brasileira, funda-se na imposição de uma classificação racial da população mundial e “*opera em cada uno de los planos, ámbitos y*

*dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social*²⁰ (Quijano, 2014, p. 285). Em outras palavras, a seleção diegética acaba por figurar precisamente esse processo de racialização das relações de poder, que começam a se estabelecer após o suposto “descobrimento”, entre as novas identidades sociais e geoculturais criadas para legitimar a dominação material e epistemológica. A respeito dessa estratificação baseada na criação do conceito de raça, Quijano (2000, p. 203) analisa que

*[...] los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial*²¹.

Os aspectos relacionados ao conhecimento, à cultura e até mesmo às características fenotípicas dos povos dominados foram inferiorizados pelos colonizadores. Em decorrência da transformação acionada pela invasão da América, a raça tornou-se o critério primordial para a separação das sociedades nessa nova ordem. Também se associa a esse quadro de expressões colonialistas a classificação das línguas, com destaque para a exclusão dos idiomas autóctones e a supervalorização das línguas dos europeus. Conforme argumenta Mignolo (2017), uma das

²⁰ Nossa tradução: [...] opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social.

²¹ Nossa tradução: [...] os povos conquistados e dominados foram colocados em uma posição natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça se tornou o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade; em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

funções da retórica da Modernidade/Civilidade que implementou o colonialismo na América era

[...] classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (Mignolo, 2017, p. 18-19).

Assim, além da segmentação baseada no conceito de raça, determina-se, segundo Mignolo (2017), uma classificação que redistribui as próprias línguas, centralizando as europeias do poder e marginalizando as nativo-americanas e colonizadas. Retornando ao texto, notamos que, na sequência, a voz enunciativa introduz sua função na história (tanto na da diegese ficcional propriamente dita quanto na história documentada). De acordo com sua versão, ele seria o responsável pelas ideias redigidas pelo suposto divulgador da América, Amerigo Vespucci, em sua obra *Mundus Novus*. A história, assim, é recontextualizada e ressignificada pela ficção. O direcionamento para o leitor se explicita pelo fato de a voz enunciativa precisar voltar no tempo – promover uma analepse na escrita –, para dar a conhecer “de fato” a história. Uma análise das interfaces da parte final do prólogo é explorada no quadro a seguir:

Quadro 5 – Uma análise do prólogo de *Degredado em Santa Cruz* (Parte 2)

Trecho	Citação	Estratégia
Trecho 1	“Deste mundo [...]”	O mundo de fora do livro aparece ficcionalizado no interior da diegese. Ou seria, talvez, uma ambiguidade, isto é, “este mundo” também poderia já se referir diretamente ao da própria diegese e não somente àquele da história? A impossibilidade de responder com certeza é que abre a interpretação para uma possível reflexão sobre a ficção no interior da ficção, ainda que de forma indireta.
Trecho 2	“[...] que lhe dei pessoalmente.”	A voz enunciativa foi, segundo informa, a responsável por transferir as informações do “descobrimento” da América para Américo Vespúcio. Tal fato verossímil, mas inconsistente documentalmente, é o motor da diegese.
Trecho 3	“Não, não. Para não confundir o leitor, não é assim que devo dar início a minha história, e sim pelo ano de 1500, quando tudo começou.”	A narração desdobra-se sobre a própria organização da narração neste trecho.

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise dos fragmentos elencados no Quadro 5 revela como o relato é construído não apenas para contar uma história, mas, também, para refletir – ainda que minimamente – sobre seu processo de constituição. No primeiro trecho, incentiva-se uma reflexão sobre as camadas da “realidade” que são reconfiguradas, artisticamente, dentro da ficção. O segundo já demonstra uma relação entre eventos históricos e a voz narrativa.

Neste momento, é interessante proceder a uma separação entre dois fenômenos distintos. Começemos pela *metanarração*, que

surge especificamente no último trecho. Trata-se de uma das funções fundamentais do narrador tradicional do Romantismo, Realismo e Naturalismo, que reaparece no Modernismo e em outras tendências escriturais contemporâneas de forma mais expressiva. Caracteriza-se pela autorreferência ao próprio texto, com o objetivo de (re)organizar a ordem da narrativa e, nesse sentido, expor ao leitor (criando, aqui, um diálogo simulado com o narratário) os procedimentos adotados para o desenvolvimento da diegese (híbrida de história e ficção, no caso em tela). Na literatura híbrida para adultos, especificamente na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, Fleck (2017, p. 111) aponta que os recursos de metanarração são geralmente empregados “para localizar o leitor no espaço e no tempo da narrativa, quando esta se vale de manipulações temporais ou decide utilizar recursos como as elipses e as omissões, além de conscientizar o leitor de que ele está diante de uma construção discursiva”. É exatamente o que ocorre no relato do degradado quando ele, no prólogo, menciona: “não é assim que devo dar início a minha história, e sim pelo ano de 1500, quando tudo começou” (Sant’Anna, 2009, p. 6).

Trata-se de um rompimento da quarta parede²², já que a audiência é ficcionalizada. Todavia, não necessariamente se vincula a um questionamento da “suspensão da descrença” (Strømberg, 2017), isto é, do pacto tradicional de leitura (presente no Romantismo, Realismo e Naturalismo), que propunha a necessidade de o leitor afastar a incredulidade com respeito ao conteúdo ficcional, em favor da ascensão da verossimilhança do relato. Em outras palavras, embora os leitores sejam trazidos à tona, o pacto de leitura tradicional – aquele que busca relacionar o

²² A quarta parede é uma convenção do teatro em que se estabelece uma separação completa entre o elenco, que representa a peça nesse ambiente imaginário, e a audiência, que contempla, como em outro espaço, o artefato estético. O rompimento da quarta parede implica um ruído nessa conexão, já que tanto o elenco pode entrar no espaço da audiência (na literatura, o texto no espaço do leitor) quanto a audiência no ambiente do elenco (na literatura, o leitor na construção dos sentidos do texto).

ficcional ao universo real, criando as aproximações verossímeis entre as duas instâncias – permanece. O pacto de leitura tradicional é, assim, aquele no qual o leitor se permite acreditar em algo (ainda que não seja “verdade”, como o conteúdo do trecho 2 do Quadro 5), para apreciar o trabalho ficcional, enquanto o narrador faz seu trabalho, que é contar a história sem romper com essa experiência estética, que poderia ser bem definida como bidimensional (mundo da ficção e mundo do leitor bem separados).

A metaficção, que poderia estar associada indiretamente ao trecho 1 (Quadro 5), é, por sua vez, caracterizada pela quebra da “suspensão da crença” e pela criação de outro tipo de pacto de leitura. Esse acordo metaficcional constitui uma experiência artístico-estética em que o leitor já não aceita as mentiras da ficção para, supostamente, apreciar a obra, e, tampouco, é a obra passiva com respeito a si mesma, aos discursos que circulam em seu interior e a seu receptor. Ao contrário, tanto o texto quanto o leitor tornam-se entidades ativas: nesse novo pacto, aquele que lê constrói, e o texto em si propõe, a partir de dentro, comentários autoconscientes e autorreferenciais, que procuram trazer à baila uma série de problematizações sobre os velhos fantasmas do positivismo, como as ideias de “verdade” e “fato”, mas, também, o discurso relativizado e contextualizado.

Há outros momentos ao longo do texto em que a linguagem é controlada para explorar os âmbitos da própria redação do texto. Tais instantes têm sua fonte no estatuto autodiegético²³ dessas memórias que ganham a tessitura narrativa, como é possível comprovar pelo excerto a seguir, retirado de um dos momentos em que a narração recebe, no trabalho com a linguagem efetiva, o enfoque da voz enunciativa:

²³ O estatuto autodiegético é caracterizado, segundo Genette (1972), pelo fato de o narrador também ser o protagonista da história que ele próprio conta. No relato em questão, ele aparece continuamente, como é possível observar pelo excerto do primeiro parágrafo do capítulo 1: “Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português. Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo, o que não é um mau emprego para um homem do povo” (Sant’Anna, 2009, p. 7).

Continuando meu caminho, logo abandonei essas reflexões e apressei o passo. Ao avistar minha rua e, ao portão de nossa casa, minha mãe em mexericos com as vizinhas, pus-me a correr. Espanto, emoção, lágrimas; sou um homem de poucas letras, seriam necessárias as linhas inspiradas de um poeta para descrever esse momento. Deixo a quem *me leia* o encargo de imaginar a cena (Sant'Anna, 2009, p. 102, grifo nosso).

Na citação, a voz narrativa descreve seu retorno para casa, onde sua mãe estava conversando com as vizinhas. À medida que se aproximava, suas reflexões eram interrompidas por uma onda de emoções intensas, como surpresa e lágrimas, que o fizeram correr. Aqui, a linguagem literária ganha o enfoque da voz enunciativa, que chama o leitor para construir e florear, ativamente, a cena deixada em suspenso. Alia-se, assim, a autorreferencialidade à formação do leitor ativo. É interessante notar que tais momentos “meta” do relato podem servir, na sala de aula, para enriquecer o processo de leitura, em virtude de agregarem ao corpo do texto uma reflexão sobre a escrita, a leitura e os sujeitos envolvidos na atividade (autor e receptor).

A estratégia “meta” em questão é utilizada de maneira mais potencial, da ótica ideológica, quando o caráter híbrido é explorado por essa voz autoconsciente de sua escritura. Na amostra a seguir, retirada das páginas finais do relato, a história é diretamente comentada por meio de tal artifício linguístico-diegético:

Gostaria que meu nome fosse mencionado nelas [narrativas de Vespúcio] alguma vez, mas, para remediar este esquecimento, escrevi estas memórias, sem a pretensão de publicá-las, é claro, mas para que meus descendentes saibam que fui um dos primeiros europeus a habitar a Terra de Santa Cruz, a que muitos começam a dar o nome de Brasil, e estava entre os mais humildes de seus descobridores (Sant'Anna, 2009, p. 104).

O escritor-personagem destaca, nesse excerto, o desejo de seu reconhecimento pela história por sua hipotética contribuição,

esquecida nas narrativas de Vespúcio: a colaboração no evento do “descobrimento” da América, a partir de uma perspectiva “vista de baixo” (Sharpe, 1992), isto é, “entre os mais humildes”. Após explicar, então, a razão de redigir suas memórias, o degredado aborda a obra que os próprios receptores dela tem em suas mãos, indicando não ter interesse em publicá-la, mas apenas deixá-la a seus herdeiros. Tal ponto autoriza pensar que a obra comercializada, nessa perspectiva ficcional, não teria sido difundida pelo autor das memórias.

Também fica em aberto, no relato do degredado, a definição de descendentes: seriam eles exclusivamente aqueles mestiços deixados na América, ou todos os brasileiros? Ou somente os europeus que, eventualmente, teve com sua esposa ao retornar à Europa? Tais indagações não são respondidas textualmente, de forma que abrem espaço para a especulação e a ambiguidade, que geram, de fato, o jogo plurissignificativo da diegese. Essa é a potencialidade da obra aberta de que trata Eco (1985), em que é importante o potencial de coautoria necessária no texto literário e a liberdade de leitura que isso provoca. Concebemos tal diálogo como significativo para a formação leitora, já que transfere a função do leitor de um estado passivo para o ativo e construtivo.

Segundo Strømberg (2017), reconhece-se a metaficção como aqueles comentários ou reviravoltas estruturais (metalepse, *mise-en-abyme*) que revelam, explicitamente, a ficcionalidade de uma narrativa e quebram o contrato segundo o qual autor, texto e leitor não podem estabelecer um diálogo direto. Esse fenômeno representa a dissolução da antiga “suspensão da descrença”, um acordo social que tradicionalmente define os papéis da ficção e da não-ficção, influenciando nossa postura diante da leitura dessas diferentes formas de expressão: a de ceticismo diante da não ficção e de suscetibilidade a “mentiras” frente à ficção.

Krikelis (2016, p. 106) argumenta, em uma ótica similar, que *“metafiction does not simply polarize the relation between fiction and reality but more forcefully demolishes the aesthetic illusion, the imaginary*

*wall between reader and text*²⁴". De uma forma mais genérica, trata-se do que acontece na narrativa selecionada: a voz enunciativa utiliza-se de sua linguagem e de sua voz para contextualizar/analisar sua própria enunciação e outras obras de extração histórica, as quais são incorporadas ao texto, manifestando, também, o desejo de que seja lido.

Não obstante, embora tal questionamento apareça nos trechos selecionados e no decorrer do texto, não há, necessariamente, um rompimento do pacto tradicional com o leitor – um elemento fundamental na constituição de uma metaficção. Ao contrário: durante a maior parte do texto, como comprovamos pelas amostras reproduzidas, a personagem não problematiza o fato de sua obra ser, também, uma construção (ficcional). A intenção de restringir a estratégia metaficcional em quantidade e qualidade aparece sub-repticiamente na própria argumentação da voz enunciativa: seu objetivo é mostrar outra história ou uma perspectiva distinta daquela hegemônica nacionalista, que se centrou sobre as imagens de cima, e não, de fato, desconstruir radicalmente as concepções porosas de história e ficção.

Na metaficção historiográfica, sobretudo a latino-americana, que parte de uma desconstrução transmoderna da história e da ficção colonial, a desmontagem precisa dos discursos é uma condição *sine qua non*. Podemos tomar como exemplo obras que fazem parte da trajetória do romance histórico como *Santa Evita* ([1995] 2015), de Tomás Eloy Martínez, e *Vigilia del Almirante* (1992), de Augusto Roa Bastos. Em ambas as diegeses, tanto a história quanto a ficção elaborada, respectivamente, sobre Eva Perón e Cristóvão Colombo são confrontadas, ainda que de maneiras distintas, para fazer surgir alguns dos problemas que as teorias têm proposto desde a segunda metade do século passado. Citamos a impossibilidade da neutralidade no relato, a questão do

²⁴ Nossa tradução: [...] a metaficção não apenas polariza a relação entre ficção e realidade, mas demole, de forma mais contundente, a ilusão estética, o muro imaginário entre leitor e texto.

monumento/documento que é incluído na investigação histórica, e o problema das vozes silenciadas pelas óticas coloniais empregadas nas narrativas históricas românticas/nacionalistas.

A impossibilidade de romper com a “suspensão da crença” aproxima os instantes autoconscientes e referenciais da diegese a que estudiosos denominam, recentemente, de metanarração. Como a própria estrutura do termo designa, trata-se de uma enunciação que se desdobra sobre si mesma, sem, necessariamente, implicar uma falha na suspensão da descrença, que se segue na leitura tradicional. A passagem destacada a seguir expõe que a

[...] *metanarration “thematizes the act and/or process of narration”, whereas metafiction “discloses the artefactual nature of the narrated or the act of narration” (“eine Bloßlegung der Fiktionalität des Erzählten oder auch des Erzählens”). Metanarrative commentary need not be metafictional, i.e. need no illusionistic effect. On the contrary, as Nünning argues comments may help to substantiate the illusion of authenticity that a text tries to create*²⁵ (Fludernik, 2003, p. 5).

Em síntese, a metanarração discute como narramos; a metaficção revela a artificialidade das narrativas. Comentários metanarrativos podem aumentar a sensação de autenticidade de um texto. No caso da obra sob exame neste capítulo, ainda que ela não se consolide como uma metaficção historiográfica, o caráter “narcisista” presente em determinados pontos da diegese não deixa de potencializar, em grau e número, o desdobramento crítico da ideologia que a move. Precisamente tal característica é que pode ser explorada na esfera do ensino, para instrumentalizar os estudantes com respeito ao jogo da linguagem.

²⁵ Nossa tradução: [...] metanarração “tematiza o ato e/ou processo de narração”, enquanto a metaficção “revela a natureza artefactual do narrado ou do ato de narrar” (“uma exposição da ficcionalidade do que é narrado ou mesmo do ato de narrar”). O comentário metanarrativo não precisa ser metafictional, ou seja, não precisa produzir um efeito ilusionista. Pelo contrário, como argumenta Nünning, tais comentários podem ajudar a substanciar a ilusão de autenticidade que um texto tenta criar.

Degredado em Santa Cruz (Sant'Anna, 2009) constitui-se como uma metanarração porque apresenta, em lugar de uma desconstrução completa do pacto ficcional tradicional, apenas momentos de autorreflexão por parte da voz enunciativa com relação ao objeto que ela constrói em suas memórias. Trata-se, para utilizar as palavras de Fludernik (2003), de uma tematização do ato ou processo de narração no interior dessa própria enunciação. Tal abordagem no tecido diegético é divergente daquela que conscientemente rompe com a noção de verossimilhança, atacando-a por meio das entidades que compõem o texto, tal como ocorre nas metaficções historiográficas de Ian Watson (1983), que enfoca a reescrita da história e suas implicações temporais, e Salman Rushdie (1983), que trabalha com a relação entre ficção e enganação tanto na história quanto na literatura²⁶.

O reconhecimento dos artifícios literários trabalhados em tal sorte de produção literária pode ainda ser potencializado ao se oportunizar “a esse leitor em formação a leitura de diferentes gêneros, organizados de forma temática, em uma proposta que dialogue com seus aspectos identitários [...]” (Fleck, 2023, p. 44). Esse autor aponta como exemplo o estudo de Corrêa (2023), no qual se organiza uma prática de leitura literária decolonial para ressignificar “o espaço do quilombo e a atuação dos sujeitos quilombolas ao longo de nossa história” (Fleck, 2023, p. 44). Dessa maneira, pelas práticas de leituras híbridas de história e ficção, efetivadas nas escolas públicas brasileiras, buscamos a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos

²⁶ *Chekhov's journey* (Watson, 1983) é um relato constituído por três partes, nas quais se narram a viagem de Anton Chekhov (1860-1904) pela Sibéria, em 1890, e a reescrita desse evento em duas linhas temporais distintas: na contemporaneidade, por um grupo de cineastas, e as consequências, no futuro, para um grupo de astronautas. Em *Shame* (Rushdie, 1983), aborda-se, por sua vez, a problemática da divisão territorial artificialmente realizada, com referências históricas à separação entre a Índia e o Paquistão, após 1945. Por meio da dicotomia interior-exterior, produz-se uma série de comentários metaficcionais em tal relato.

sujeitos latino-americanos, já que “*la segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas*”²⁷ (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17). A narrativa aqui abordada é um bom exemplo de como isso pode ocorrer.

Considerações finais

O intento principal deste capítulo foi o de fornecer elementos para reflexão e atuação dos professores do Ensino Fundamental no processo de mediação em sala de aula, instrumentalizando-o para a leitura dos textos literários híbridos de história e ficção. Para isso, debruçamo-nos sobre um relato híbrido específico, deslindando desde seus aspectos materiais básicos (como os paratextos) até aqueles mais particulares do tecido diegético, com ênfase na construção metanarrativa.

Demonstramos, ao longo das seções voltadas para as facetas de *Degredado em Santa Cruz* (Sant’Anna, 2009), como a diegese da obra não se limita a narrar eventos; ela integra uma conscientização sobre sua própria enunciação e sobre outras narrativas documentais. Tal abordagem serve como um mecanismo para questionar, por meio da linguagem literária, a noção de uma “verdade única” – exemplificada pela figura de Vespúcio – nos acontecimentos historicamente registrados – e em seus relatos sobre o “Novo Mundo” –, expondo que alguns deles são “de segunda mão”. Isso nos permite inferir que mesmo a história tradicional – com seus objetivos de objetividade escritural – valia-se de relatos de outras fontes (as orais, como atesta a protagonista

²⁷ Nossa tradução: [...] a segunda descolonização – a qual denominamos decolonialidade – terá de se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas.

haver passado para o eminente Vespucci), mas sem as mencionar e sem lhes dar os créditos devidos. Dessa forma, fica claro, também para o leitor em processo de formação, que as fontes – tanto da história quanto da literatura – são interpretadas e transformadas em discursos inteligíveis que guardam em sua profundidade as marcas subjetivas de quem as leu em primeira instância.

A inserção da autorreflexividade em relatos híbridos de história e ficção – seja do âmbito da literatura para adultos ou aquela dirigida ao público infantil ou juvenil – possibilita, assim, o surgimento artístico de outras versões acerca do passado, em um processo de múltiplas ressignificações. Ressaltamos que essa heterogeneidade de perspectivas pode enriquecer o processo de formação leitora de jovens na Educação Básica, pois propicia o diálogo entre vozes distintas e a consciência sobre a manipulação discursiva da linguagem que se perfaz na literatura e, possivelmente, na história.

Revela-se, nesse ponto, a importância da representação, na literatura, do sujeito escrito, isto é, aquele que se autobiografa, pois, assim como o protagonista do relato aqui analisado, o leitor literário decolonial, em consequência de sua formação leitora, no Brasil, precisa passar ao estágio seguinte, que é, segundo Fleck (2023), o da autobiografia, deixando suas experiências perpetuadas pela palavra escrita – a única que logra superar a transitoriedade da linguagem oral.

Dessa forma, concluímos que a literatura desempenha um papel essencial não apenas como veículo de conhecimento e entretenimento, mas, também, como instrumento pedagógico e formativo, capaz de iluminar e transformar a compreensão histórica e social dos jovens, constituindo uma formação leitora literária decolonial (Fleck, 2023). Tal atividade ganha sentido e função na desterritorialização de imaginários, identidades e mentes latino-americanos.

Referências

BARNETT, Mac. *Chloe and the lion*. Pictures by Adam Rex. New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2012.

BINGHAM, Kelly. *Z is for moose*. New York: Greenwillow Books, 2012.

CAMINHA, Pero Vaz. *A Carta, de Pero Vaz de Caminha*. Dominus: São Paulo, [1500] 1963.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

COUTINHO, Eduardo Afrânio. *Literatura comparada: ensaios*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2003.

DENOS, Julia. *Here and now*. New York: Clarion Books, 2019.

DOSSE, François. À l'école des *Annales*, une règle: l'ouverture disciplinaire. *Hermès, La Revue*, v. 67, p. 106-112, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-106.htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

DUARTE, Marcelo. *Memórias póstumas do Burro da Independência*. São Paulo: Panda Book, 2021.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. 3. ed. Milano: Studi Bompiani, 1985.

- ENDE, Michael. *The neverending story*. London: Puffin Books, 2003.
- FANT, Carla Cristiane Saldanha. Resignificação do grito da independência do Brasil pela literatura infantil: *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 137-172.
- FEBVRE, Lucien. *La sensibilité dans l'Histoire*. Paris: Annales, 1941.
- FERNÁNDEZ PRIETO, Célia. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Barañáin: Eunsa, 1998.
- FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.
- FLECK, Gilmei. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 13-62.
- FLUDERNIK, Monika. Metanarrative and metafictional commentary: from metadiscursivity to metanarration and metafiction. *Poetica*, v. 35, n. 1/2, p. 1-39, 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43028318>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
- GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil, 1987.
- GRIFFITHS, Andy. *The 13-storey treehouse*. London: Square Fish, 2015.
- HORVATH, Polly. *The Pepins and their problems*. New York: Farrar Straus & Giroux, 2004.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRIKELIS, Lissi Athanasiou. Twisting the story: Margarita Karapanou's *Rien ne va plus* and Amanda Michalopoulou's *Θα ήθελα* as Metaautobiographical Novels. *Journal of Modern Greek Studies*, v. 34, n. 1, p. 103-129, 2016. Disponível em: muse.jhu.edu/article/614437. Acesso em: 4 fev. 2017.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: PALERMO, Zulma. (compiladora). *Des/decolonizar la universidad*. Argentina: Ediciones del Signo, 2015. p. 41-68.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LIEB, Josh. *Chapter two is missing*. New York: Razorbill, 2019.

LOPEZ, Cristian Javier; FANT, Carla Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. Ressignificando o grito da independência por meio da literatura infantil: possíveis relações entre “Independência ou morte”, de Pedro Américo (1888), “Independência ou morte!”, de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação. *Letrônica*, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023.

LOTMAN, Iuri. Sobre algumas dificuldades de princípio na descrição estrutural de um texto. In: SCHNAIDERMAN, Boris (org.). *Semiótica russa*. 2. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 131-138.

MACAULAY, David. *Black and white: a Caldecott Award winner*. California: Harcourt Brace, 1990.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El giro decolonial, el Caribe y la posibilidad de una filosofía poscontinental. *Transmodernity*, v. 9,

n. 8, Spring Issue, 2022, p. 1-27. Disponível em: https://escholars.hip.org/uc/ssha_transmodernity/9/8. Acesso em: 8 maio 2024.

MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan; JARDILINO, José Rubens Lima. Pueblos originarios y educación: de la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 163, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7773924>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NEVES, Luiz Eduardo de Castro. *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado*. Rio de Janeiro: Philae, 2019.

NOVAK, Benjamin Joseph. *The book with no pictures*. London: Puffin, 2014.

PARK, Linda Sue. *Project Mulberry*. New York: Clarion Books, 2022.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FACCHINELLO, Douglas Rafael; CORSI, Margarida da Silveira. Liberdade ainda que tardia – a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra “A viagem proibida: nas trilhas do ouro” (2013), de Mary Del Priore, e o livro

didático “História, sociedade & cidadania” (2018), de Alfredo Boulos Junior. *Entreletras*, v. 12, n. 3, p. 153-171, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PENNA, Gustavo. *Os Sete da Independência*. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 285-327.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: LANDER, Edgard (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus; Clacso, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RUSHDIE, Salman. *Shame*. London: Picador, 1983.

SANT’ANNA, Sonia. *Degredado em Santa Cruz*. São Paulo: FTD Educação, 2009.

SANTOS, Vilson Pruzak. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SCHWARZ, Viviane. *There are cats in this book*. Somerville: Candlewick, 2008.

SCHWEBEL, Sara. *Child-sized history: Fictions of the past in US classrooms*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press, 2011.

- SHARPE, Jim. *A escrita da história: novas perspectivas*. 7. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.
- SILVA, Tairon Villi Neves da. *A ficção do indizível: historiografia indisciplinada e memória das ditaduras militares na América do Sul*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- SILVA, Ueliton André dos Santos. Educação decolonial: formação crítica em movimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. *Anais eletrônicos [...]*. Maceió: Centro Cultural de Exposição Ruth Cardoso, 2020. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68390>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- STRØMBERG, Malim. *What makes metafiction meta? A comparative study of literary self-reflexivity from Sterne to Winterson*. Master's thesis (Masteroppgave i Allmenn litteraturvitenskap ved ILOS) – Universitas Osloensis, Oslo, 2017.
- TOWNLEY, Roderick. *The great good thing*. New York: Aladdin Paperbacks, 2002.
- VESPUCCI, Amerigo. *Mundus novus*. Roma: Città Aperta, 2007.
- WATSON, Ian. *Chekhov's journey*. London: Gollancz, 1983.
- WAUGH, Patricia. *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. London; New York: Routledge, 1984.
- WYDRZYNSKA, Ella. 'This story starts like all good stories do': setting the scene through postmodern and metafictional techniques in the prologues of children's books. *PALA2021 Conference Proceedings*. Disponível em: <https://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/wydrzynska.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil
(2023), de Ulisses Trevisan Palhavan:
**(des)mistificando o primeiro encontro entre
colonizadores e autóctones brasileiros**

Matilde Fernandes Costa de Souza

Introdução

Neste texto, analisamos a obra híbrida de história e ficção *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan, direcionada às crianças – não se excluindo a possibilidade de leitura pelo público juvenil –, na qual se abordam os fatos que marcaram o “descobrimento” do Brasil sob o olhar de um cão, que vivencia, no universo ficcional, os acontecimentos relatados na *Carta de achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha.

Nossa abordagem a uma narrativa híbrida de história e ficção infantil se justifica por acreditarmos que essa modalidade pode ser um recurso significativo e plausível no processo de formação leitora dos alunos em uma perspectiva decolonial. Em nossa avaliação, quando analisamos obras literárias que, intencionalmente, articulam dados da história com os princípios da ficção literária, damos condições para que os leitores possam desmistificar os fatos significativos de nossa história aprendidos pelas vias da colonialidade.

Vivenciamos, no ambiente escolar, um ensino da história ainda muito voltado a contemplar o paradigma tradicional, de forma a reproduzir, no espaço da sala de aula e na mente dos jovens

estudantes, a “verdade única e exclusiva”, instituindo as personagens consagradas pela historiografia tradicional como exemplo a serem seguidos pelos alunos. Para completar, tal abordagem utiliza, como fio condutor à apresentação dos fatos históricos às crianças, a voz monolítica do colonizador e repassa uma única versão do passado, como se essa fosse uma “verdade” inquestionável.

Assim, no *corpus* escolhido, verificamos como ocorrem, e se ocorrem, as ressignificações do passado na literatura infantil brasileira que remonta a esse período da história de nossa nação – o “descobrimento” do Brasil – e evidenciamos quais aspectos da história oficial são abordados nessa narrativa infantil e como esse discurso híbrido é potencializado no decorrer da diegese. Dessa forma, nossa leitura constitui-se como uma pesquisa qualitativa, focada na revisão bibliográfica sobre o tema. Procedemos ao estudo dos recursos narrativos segundo a teoria literária de Genette (1979) e das estratégias escriturais postuladas por Bakhtin (2003). Com base nos estudos de Mignolo (2007) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), discutimos a decolonialidade viabilizada pela narrativa híbrida de história e ficção, pois entendemos que essas leituras podem potencializar a formação de leitores literários decoloniais e propiciar a ressignificação do passado para descolonizar as mentes, as identidades e o imaginário de nossos estudantes.

Outro ponto sobre o qual refletimos aqui é a formação do leitor literário decolonial, pois acreditamos que a leitura é essencial para todos nós, não apenas por ser fundamental em nossa formação intelectual, mas, também, por nos permitir ampliar horizontes, enriquecendo-nos culturalmente quanto à percepção singular de mundo. Nesse sentido, Venturelli (1992) afirma que o texto literário vai além de outros textos, pois tem uma função importante na transformação social e política de um povo, uma vez que “faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. E homens com sensibilidade e imaginação são difíceis de se explorar, de se reprimir. Essa é a grande função da literatura: criar gente inconformada com a realidade” (Venturelli, 1992, p. 73).

Só será possível o surgimento de gente “inconformada” se a escola entender a necessidade de fundamentar uma educação literária direcionada às várias textualidades possíveis, levando os alunos, desde cedo, a interagirem com obras literárias diversas, para sua formação integral. Portanto, é primordial a atuação de professores comprometidos com uma educação de qualidade e instrumentalizados para mediar o processo de leitura do texto literário em sala de aula, pois entendemos que o texto literário não pode ser negligenciado e visto como pretexto no espaço escolar. Como afirma Lajolo (1984, p. 52), “o texto não é pretexto para nada”, pois a leitura de um texto literário é um fim em si mesmo, já que produz fruição, prazer e humanização.

Nessa perspectiva, professor e escola desempenham um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento da leitura das narrativas híbridas de história e ficção infantil pelo aluno. Consideramos que, quando a escola tem como foco a formação de leitores literários, ela está proporcionando à sociedade sujeitos conscientizados do poder que as palavras têm, cidadãos que conseguem conceber que a linguagem é um material manipulável. Nessa perspectiva, “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Ela favorece a remoção de barreiras educacionais, concedendo oportunidades mais justas de educação” (Bamberger, 1991, p. 10).

Focamos nossas atividades nas narrativas híbridas de história e ficção; porém, como essa modalidade ainda é pouco conhecida, parece-nos essencial que apresentemos a definição de narrativa híbrida de história e ficção voltada ao público infantil e juvenil. Inferimos que, por serem pouco conhecidas, elas são, também, pouco exploradas, tanto pela teoria literária quanto pelos estudos comparados. Nesse sentido, pautamo-nos em Fleck (2023), que expressa:

As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis são obras literárias que buscam entretê-lo, em suas diegeses, aspectos do passado histórico, dados e fontes históricas, personagens de extração

histórica em relatos nos quais prevalecem as liberdades escriturais da arte literária. Nessas obras, muitas das diegeses voltam-se a recontar fatos históricos ocorridos em nosso país, tomando essas ações como propulsoras das diegeses, que, com a liberdade da ficção, são recontadas aos jovens leitores por diferentes narradores, que assumem, muitas vezes, perspectivas diferenciadas daqueles já consagradas nos relatos oficializados da história tradicional (Fleck, 2023, p. 30).

Diante dessa definição, compreendemos o que vem a ser uma narrativa híbrida de história e ficção e almejamos que todos os espaços escolares busquem inserir tais narrativas em suas práticas pedagógicas. Assim, neste capítulo, objetivamos analisar as representações do “descobrimento” do Brasil produzidas no âmbito da literatura infantil, por meio do estudo da obra *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan. Propomos, com isso, uma reflexão sobre as potencialidades da leitura da escrita híbrida de história e ficção infantil brasileira, com vistas à formação de um leitor decolonial, que é aquele sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista, consegue vislumbrar outros mundos possíveis, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos) (Fleck, 2023), como, a seguir, expomos.

Estrutura e elementos da narrativa em *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan

A obra *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023)¹, de Ulisses Trevisan Palhavan, é uma narrativa ficcional infantil que retrata, em sua diegese, o “descobrimento” do Brasil.

¹ Na contracapa da obra, há uma observação que enfatiza que, sob a responsabilidade do editor, não foi adotado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. Dessa maneira, destacamos que algumas das citações da obra podem aparecer escritas seguindo a opção do autor.

Esse evento do passado é contado, na ficção de Palhavan (2023), pela personagem Caramelo, um cachorro que, por acaso, foi tripulante da esquadra de Cabral.

A diegese se passa, no primeiro momento do relato, no espaço de uma casa comum, onde o pai, ao fazer o filho dormir, conta-lhe a história do “descobrimento” do Brasil, enquanto Caramelo – o cachorro de estimação do menino – escuta com atenção. Insatisfeito com a versão que ouve, Caramelo afirma que a história não aconteceu conforme o pai estava contando e, então, convoca as crianças a prestarem atenção nele, que lhes contará como esse fato se passou. A partir desse momento, o espaço se amplia na narração assumida pelo protagonista, englobando desde o espaço aberto de Lisboa, na partida da frota de Cabral, passando pelo ambiente das embarcações que cruzaram o Atlântico, em 1500, até chegarem ao território que é hoje o Brasil.

Assim, Caramelo assume a voz narrativa – introduzindo uma nova perspectiva ou foco narrativo no relato – e conta a seus interlocutores/narratários como se deu o “descobrimento” do Brasil pelo viés de sua lente, como podemos observar neste excerto: “Prestem atenção, crianças, que vou contar direitinho como tudo se passou” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Surgem, portanto, nessa ficção infantil, fatos “inusitados” e personagens “mirabolantes”, com planos estrambólicos, que dão rumo às ações registradas na historiografia. Ao declarar que os fatos não aconteceram exatamente como o pai contara ao filho, pois ele, Caramelo, testemunhara esse dia, o protagonista aguça nos leitores certa curiosidade sobre o que poderia ter acontecido no “descobrimento” do Brasil de forma diferente do relato que eles, alguma vez, já escutaram.

Na introdução desse relato híbrido, podemos identificar elementos essenciais da literatura para leitores muito jovens: a personificação de animais – como é comum nas fábulas –, o jogo intenso com a fantasia – em que não há barreiras entre a realidade e a imaginação, de forma a possibilitar que um cachorro seja o protagonista do relato – e a interlocução da voz narradora com seu

narratário – que, nesse caso, aponta para “crianças”, sujeitos ficcionais que encontram correspondentes no universo real, já que os leitores potenciais do texto são crianças em processo de formação leitora. Há, assim, uma proposta de identificação entre o elemento do narratário – inserido no universo ficcional – com o leitor potencial, situado em sua realidade. Essas são estratégias que potencializam o processo recepcional do texto literário.

A narrativa híbrida de história e ficção infantil de que nos ocupamos aqui, portanto, traz em sua diegese, como personagem protagonista, um cachorro chamado Caramelo, que é esperto, audacioso e faminto. Consideramos que, quando um “vira-lata” faminto se mete na história, muitas coisas podem acontecer, inclusive “descobrir” o Brasil. Foi o que aconteceu com Caramelo, que se torna a voz enunciadora de grande parte do relato híbrido – a enunciação.

Segundo Genette (1979), a pessoa do narrador divide-se em três tipos: a) heterodiegético, quando é exterior à história, não participando dos acontecimentos e não interferindo na narrativa; b) homodiegético, quando é uma personagem secundária da história; e c) autodiegético, quando é a personagem principal da história, narrando as suas próprias experiências. No caso em tela, constatamos que, num primeiro momento, há um narrador heterodiegético, que não é personagem da obra, mas é quem introduz a cena primeira. Em seguida, há a inserção de um narrador autodiegético – o cão Caramelo –, pois ele passa a relatar suas próprias experiências dentro da diegese como personagem das ações narradas, ou seja, apresenta os fatos da trama em primeira pessoa.

Além disso, na perspectiva de Genette (1979), o relato de Palhavan (2023) constitui-se por dois fios narrativos: um em nível extradiegético – de fora da diegese – e outro em nível intradiegético – de dentro da diegese. Em suma, no princípio, o relato é feito em nível extradiegético e em uma voz heterodiegética, mas, em seguida, passa a ser feito em nível intradiegético e em voz autodiegética pela

voz da personagem protagonista do relato. Passemos, na sequência, a esmiuçar esses movimentos na narrativa.

O relato de Palhavan (2023) apresenta, como dissemos, um narrador heterodiegético, com uma voz enunciativa extradiegética, que conta aos narratários que um pai está narrando uma história a seu filho. Contudo, essa voz que conta esse fato não participa dele. No outro fio narrativo, atua um narrador com uma voz enunciativa autodiegética, que enuncia do nível intradiegético, de dentro do relato. Essa voz pertence à personagem Caramelo, protagonista que relata como era sua vida e as ações dos tripulantes na nau de Cabral, além das peripécias em alto mar até chegarem em terra firme, ou seja, até “descobrirem” nosso território. Essa “contação de história” trata, essencialmente, de como o cão Caramelo, ao integrar acidentalmente a frota de Pedro Álvares Cabral, torna-se o herói dessa viagem marítima. Seu heroísmo se estabelece quando ele salva a tripulação dos planos malvados do antagonista da diegese – o rato Ratonildo –, cujo objetivo era o de impedir a tripulação de chegar às Índias, apossando-se das embarcações para conquistar seus próprios objetivos. Essas ações acabaram possibilitando que, no universo da ficção, do imaginário e da fantasia, o cão Caramelo vivenciasse os acontecimentos relatados por Caminha na *Carta de achamento* (1500).

Vejamos, no excerto da narrativa híbrida de história e ficção a seguir destacado, como aconteceu a inserção de Caramelo na *nau Capitânia* do comandante Cabral:

Enquanto os ajudantes carregavam as embarcações e o povo festejava, naturalmente todos se esqueceram dos cachorros... E nada melhor que passar despercebido quando há fartura de comida. [...] Até que, de repente, o aroma de biscoitos e carne seca me atraiu para dentro daquela nau. Seguindo meus instintos caninos, avancei dentro do navio. Como todos estavam muito atarefados para se preocupar com um mísero cachorro, atravessei o convés sem grandes dificuldades até chegar no porão, onde ficavam os mantimentos. E me dei bem! Empanturrei-me do bom e do melhor (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Foi farejando comida que Caramelo entrou, sem ser notado, na grandiosa embarcação que estava atracada para ser abastecida com mantimentos para a viagem. Assim iniciaram-se as grandes aventuras do cão no interior do navio.

Nesse relato, o protagonista estabelece uma analepse – ou seja, um regresso a seu passado – quando se dispõe a “recontar” a história que ouvia entre as personagens pai e filho. Ao remontar ao período de sua infância e juventude, o protagonista revela que, no tempo do Rei D. Manuel I, o Venturoso, ele e sua família moravam em uma vila de Portugal; porém, seu pai gostava de aventura e foi tentar a vida em Lisboa. Lá, conheceu sua mãe, com quem se casou e teve cinco filhotes, dos quais Caramelo foi o último.

Na sequência, Caramelo se recorda de quando era rapazote e presenciou os eventos relacionados à partida da maior armada vista (treze naus), que movimentou a cidade de Lisboa:

Em breve a maior armada de sempre partiria rumo à Índia, a singrar o Atlântico. Circunavegar toda a África, passando pelas Canárias e Cabo Verde, e enfrentar o temível Cabo das Tormentas até enfim pisar em Calicute, na Índia, era uma travessia muito arriscada. Muitos haviam tentado e acabaram engolidos pelo mar tenebroso, sem nunca mais porem o pé em terras portuguesas. Assim toda a cidade acompanhava ansiosa a chegada de cada nau ou naveta, caravela ou caravelão, barca ou barinel, carraca ou galeão, contando os minutos para o grande evento (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Segundo a voz enunciativa do relato, esse evento grandioso que movimentou a sociedade lisboeta para acompanhar a partida da expedição de Pedro Álvares Cabral configurou-se como “o grande dia, tão esperado pelo rei!” (Palhavan, 2023, [s. p.]), constituindo um marco na história de Portugal. Então, essa voz enuncia: “Finalmente, em 9 de março de 1500 (era um domingo), as treze embarcações e sua tripulação com mais de mil homens estavam na Praia do Restelo” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

A partir do momento em que Caramelo passa a narrar sua história de vida, a demarcação do elemento narrativo tempo, no relato híbrido de Palhavan (2023), torna-se linear (Genette, 1979); ou seja, não há alteração na ordem em que os fatos ocorreram, e constatamos isso pela descrição do enunciado: “Era no tempo do Rei Dom Manoel I, o Venturoso” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Essa linearidade cronológica transcorre na ordem natural dos fatos, do começo para o final. O tempo cronológico refere-se à sucessão temporal dos acontecimentos por meio de marcação temporal objetiva, que pode ser mensurada pela passagem dos dias, das estações do ano, das datas, entre outros.

Diversos trechos do relato elucidam o tempo na narrativa, como a menção ao dia, mês e ano da partida da esquadra de Cabral: “9 de março de 1500 (era um domingo)” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Em “o dia seguinte amanheceu milagrosamente límpido [...] Mais esperançosos, os próximos dias correram de vento em popa” (Palhavan, 2023, [s. p.]), localizamos, novamente, essa construção linear, que situa o leitor cronologicamente. O tempo, nesse contexto, é caracterizado pela locução adverbial “dia seguinte”, que, segundo Genette (1979), é uma expressão de duração. Nos fragmentos selecionados a seguir, o elemento tempo é demarcado por “quinzena” e pela delimitação específica do dia, mês e ano:

Tudo dava a entender que, daí a uma quinzena de dias, a embarcação chegaria em solo indiano. [...] Foi a noite mais longa de toda a viagem: os minutos pareciam horas e as horas pareciam anos. [...] Passaram dias e mais dias, e nenhum sinal dele. [...] no entardecer do dia 22 de abril de 1500, a uns 60 quilômetros da costa, aconteceu o que não estava previsto (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Assim como o tempo é um elemento fundamental na narrativa, também o espaço é um componente essencial da diegese. Conforme asseveram Reis e Lopes (1988, p. 204), o “espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias

restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam”.

Como já destacamos, o relato ficcional, assumido por uma voz extradiegética – ou seja, de alguém que não é personagem da diegese –, passa-se, primeiramente, no espaço da casa, mais precisamente no quarto do menino. Trata-se de um espaço fechado, onde ocorre um diálogo entre pai e filho, atentamente observados pelo cão Caramelo, que, silenciosamente, escuta a história e fica indignado com o que ouve. O quarto, espaço primeiro da obra, é o ambiente caracterizado para o descanso, as brincadeiras, a afetividade e a reflexão; espaço de proteção, repouso e estabilidade, que abriga momentos de viajar pela imaginação e criatividade, conforme destacamos na passagem a seguir, em que o alerta do pai, diante da indagação do filho, sinaliza a função desse espaço: “– E o que aconteceu depois, papai? Puxa, deve ter sido uma aventura e tanto! – Isso é o que vamos ver amanhã, filho. Agora está na hora de dormir” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Na sequência dessa ação inicial, o relato toma outro rumo, vozes outras assumem a enunciação, e o passado distante retorna ao presente por meio da “contação de história”, dessa vez, assumida pelo cão Caramelo, como personagem protagonista. Compreendemos, assim, que o espaço e o tempo são elementos interdependentes na ficção narrativa, pois eles se entrelaçam no relato. Um não exclui o outro; ao contrário, servem-se complementarmente.

Assentada na vivência dos fatos, a personagem Caramelo conta a seus narratários como aconteceu o “descobrimento” do Brasil. Na narrativa, ao serem abordadas as ações sobre a “descoberta” das novas terras, a espacialização apresentada pela ótica do protagonista nos remete a um espaço exuberante, com muitas árvores, montanhas e terra firme. Quando o narrador do relato menciona que “não podíamos acreditar em nossos olhos: terra firme, terra mesmo, cheia de árvores, mas... não é a Índia!” (Palhavan, 2023, [s. p.]), a linguagem utilizada proporciona ao leitor a sensação vibrante de estar naquele ambiente.

As aventuras de Caramelo junto aos tripulantes da esquadra de Cabral iniciam-se, como já destacamos, no espaço aberto e público, apontado no relato como a Praia de Restelo e os campos de Belém, em Lisboa, onde aconteciam os preparativos da partida da esquadra. Porém, as maiores peripécias do cão acontecem no interior e no convés da nau em que viajava. Trata-se de um espaço aberto, mas pequeno, considerando a quantidade de pessoas que dividiam aquele ambiente. Verificamos que o autor recria o espaço onde ocorreram as primeiras ações dos portugueses para a tão famosa viagem de Cabral. A embarcação apresenta-se, na narrativa híbrida de história e ficção, como um espaço instável, cheio de altos e baixos, de incertezas. Essa atmosfera de incerteza, medo e desconfiança é construída, no espaço, com outros elementos, além da escuridão.

Na narrativa, constatamos que a ambientação e o espaço colaboram, também, para revelar relações de poder. Na passagem que segue, evidencia-se que um cachorro não poderia frequentar aquele ambiente:

- Um cachorro! – gritou um marinheiro, quando me viu no convés.
- Quem foi que deixou um cachorro embarcar?!
- [...] continuei andando pelo convés, desconfiado, com o rabo entre as pernas e as orelhinhas bem levantadas, à espera de um ataque que poderia chegar de qualquer lado. Eis que então ouvi outro tripulante dar a ordem:
- Prendam aquele cachorro! (Palhavan, 2023, [s. p.]).

A ficção híbrida de Palhavan (2023), de forma bem criativa, traz, para o cenário da nau de Pedro Álvares Cabral, outra personagem peculiar: o rato Ratonildo, antagonista, que, junto com o cão Caramelo, protagonista, impulsiona grande parte dos eventos relatados. O primeiro contato entre essas figuras ocorre na seguinte cena do relato:

Encontrei uma figura curiosa: um pequeno rato, com pelos desgrenhados e sujos, que apesar do ar desleixado, tinha ainda assim aquela aparência simpática dos ratos de Lisboa. [...] Aproximei-me com decoro e, na melhor disposição diplomática de meus antepassados caninos, dei-lhe uma lambida.

– Olá, seu Rato, meu nome é Caramelo. Vejo que o senhor também gosta de biscoitos (Palhavan, 2023, [s. p.]).

O rato, como tripulante da nau, tem um propósito: o de não se tornar alimento das pessoas, mas vingar-se dos portugueses que quase exterminaram sua raça: “– Ah, raça de víboras! Mas chegou o dia de eles terem o que merecem... [...] – e anunciou seu plano maléfico com uma voz de ratazana” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Ele revela seu plano a Caramelo: “A nau será seqüestrada e ficará sob o comando de Ratonildo, seu capirratão-mor. [...] Não vamos mais atrás de especiarias na Índia, mas sim em busca das gigantescas, das lendárias, das extraordinárias pirâmides de queijo no Egito” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Uma das ações impulsionadas pelo antagonista, e que contribuiria para que os portugueses ancorassem em terras brasileiras e instaurassem o “descobrimento” do Brasil, ocorre quando um dos tripulantes relata a Cabral que “o cabo da proa está comprometido [...], foi roído provavelmente por um rato, até se romper de todo” (Palhavan, 2003, [s. p.]). Cabral, que parece não acreditar na situação, exclama: “– Não sucumbimos a mares tenebrosos e tormentas avassaladoras, e agora um mero roedor quer nos fazer naufragar! [...] temos que cumprir com nossa missão e levar as naus de nosso venturoso rei até a Índia” (Palhavan, 2003, [s. p.]).

O autor cria uma ambientação, uma atmosfera densa para o espaço da nau, envolvendo a cena elementos como os seguintes: a sensação de medo, angústia e incertezas da personagem; a escuridão e o nevoeiro que tomavam conta do ambiente, enfatizando as difíceis condições climáticas naquele momento; e o modo como agia Caramelo por causa da tempestade, como podemos verificar no seguinte excerto:

Após aquele susto, qualquer singelo balanço ou pequeno barulho fazia temer o pior. [...] À medida que o sol se punha e a noite tomava o horizonte, um denso nevoeiro foi envolvendo, pouco a pouco, toda a armada, e a cada minuto se tornava mais difícil a visão. Agora as embarcações eram apenas um pontinho de luz amarela no meio da cerrada massa arroxeadada [...]. De repente, todos aqueles pontinhos luminosos se apagaram ao mesmo tempo, como que por um toque de mágica. Foi a noite mais longa de toda a viagem: os minutos pareciam horas e as horas pareciam anos (Palhavan, 2023, [s. p.]).

A linguagem literária tem esse potencial de expressar, via manipulação dos signos linguísticos, as sensações, os medos, as angústias das personagens, por meio da exploração imaginativa de suas subjetividades. Nesse sentido, outro elemento que se faz presente nessa narrativa híbrida é a referência ao mar, que se torna um obstáculo a ser vencido para continuarem vendo o que há depois dele. As condições meteorológicas também interferem na espacialidade, de forma a gerar, no relato, esse ambiente, essa atmosfera de dúvida, incerteza, expectativa e ansiedade que envolve o protagonista.

Após narrar a tempestade que ocorreu durante a viagem, a voz enunciativa do protagonista relata que Cabral se aproxima de Mestre João, que está mexendo em seus instrumentos, e questiona: “nos desviamos muito da nossa rota?” (Palhavan, 2003, [s. p.]). O mestre balança a cabeça, olha para o céu e, respirando fundo, diz ao capitão:

– Em todos esses anos, capitão – começou ele –, nunca vi algo assim. Astrolábios, quadrantes, ampulhetas, nunca vi todos os instrumentos se danificarem juntos, como que amaldiçoados, ou melhor: roídos por dentes portentosos, dentes capazes de quebrar os grilhões mais duro de nosso reino [...].

– Mas nem tudo está perdido, capitão – retomou Mestre João e concluiu com voz confiante: – Posso ver que estamos na direção certa. E ainda nos restam um astrolábio de madeira e as instruções de Vasco da Gama (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Com base nesses elementos, o leitor pode inferir que Ratonildo foi eficaz em suas passeadas pela embarcação e deixou vestígios que levam a acreditar que o desvio da frota de Cabral foi ocasionado pelas ações do rato. Nesse caso, a roedura dos instrumentos de localização da embarcação pode ter sido o motivo pelo qual a frota se desviou do caminho que levava à Índia e chegou em Porto Seguro.

Outro fator importante destacado no último fragmento reproduzido refere-se às instruções de Vasco da Gama, documentos que constituem a base utilizada por Mestre João para auxiliar na navegação, pois permitiam trançar a rota a ser seguida. Contudo, esses registros desaparecem, e Caramelo luta contra Ratonildo para recuperar o documento. Por tal feito, Caramelo é condecorado oficialmente tripulante da nau Capitânia, conforme conta o narrador no excerto a seguir:

Cãopanheiro Caramelo, eu Pedro Álvares Cabral, capitão mor desta embarcação e Cavaleiro da Ordem de Cristo, o declaro oficialmente tripulante da nau Capitânia e servidor de Dom Manuel I, o Venturoso, rei de Portugal, que com enorme coragem enviou seus homens em missão por mares nunca dantes navegados – e concluiu a solenidade apoiando sua espada sobre meus ombros (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Em virtude desse evento, Caramelo acaba também contribuindo para que a nau tivesse sua rota alterada. Isso pode ser constatado no seguinte trecho:

Foi uma grande honra, e minha cauda denunciava o quanto eu estava orgulhoso por ter ajudado a tripulação. Contudo, por conta dos festejos, ninguém percebeu que, ao dar o bote no rato, eu também havia batido no timão, desviando completamente a rota da nau... (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Por ser uma narrativa híbrida de história e ficção, é certo que a obra faz menção a várias personagens de extração histórica² – ou seja, que representam atores que efetivamente existiram e estavam presentes quando os fatos aconteceram. Além das menções no relato, são expostas, na contracapa do livro, informações básicas sobre cada um. Sobre o rei de Portugal à época, além das menções a ele no relato, como já apresentamos, há a seguinte informação na contracapa: “Dom Manuel I (1469-1521), o Venturoso: Rei de Portugal de 1445 até a sua morte”.

Também o Mestre João é personagem de extração histórica, descrito da seguinte maneira: “Mestre João, médico, astrônomo, astrólogo e físico espanhol da expedição; de Porto Seguro, mandou a D. Manuel, em 1º de maio de 1500, uma carta sobre a viagem” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Na narrativa, ele é a personagem responsável por guiar as naus no mar, sem sair da rota: “Mestre João, o senhor é um cosmógrafo experiente, responsável por guiar a embarcação através das estrelas” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Evidentemente, Pedro Álvares Cabral, “capitão-mor da embarcação do descobrimento do Brasil” (Palhavan, 2003, [s. p.]), é outra personagem de extração histórica destacada na obra, além de Pero Vaz de Caminha, citado várias vezes no relato, como no seguinte comentário: “escrivão-mor da embarcação, que tinha sido vereador no Porto, letrado e arguto. É autor de mais rica narrativa de toda a viagem, que marca, de fato, o começo da história escrita do Brasil” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Esse importante registro de Caminha, em forma de uma carta – a famosa *Carta de achamento* (1500) – ao então rei de Portugal, é, na narrativa de Palhavan (2003), parodiada. Já pisando a terra firme, ao concluir o relato das ações na tessitura narrativa, Caramelo, agora já a serviço do rei D. Manuel I, escreve a “Carta de

² De acordo com Fleck (2017), a classificação das personagens em obras híbridas de história e ficção permeia por três tipologias distintas: as personagens puramente ficcionais, as de extração histórica e as metonímicas, que, embora sejam ficcionais, representam todo um contingente de sujeitos que participaram dos eventos históricos.

achamento paródica”, delineando o grande acontecimento ao rei, em sua perspectiva outra: “Enquanto servidor fiel do venturoso rei de Portugal, coube a mim, seu servo Caramelo, escrever com minhas próprias patinhas uma carta sobre o grande descobrimento que havíamos feito” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

No final do relato ficcional, Caramelo, enaltecendo suas qualidades de um bom canino, expõe: “e foi assim que eu, Caramelo, um cachorrinho travesso, mas muito amoroso e leal, ajudei a descobrir o Brasil. E desde os tempos do descobrimento vivo por estas terras, dando a todos muito carinho e trabalho pra cachorro” (Palhavan, 2023, [s. p.]). A narrativa finda-se, retornando ao momento primeiro da enunciação, em que o pai está contando a história para o filho: “– Vamos filho, já é tarde – disse o pai. – Dê boa noite para o Caramelo e vamos dormir. E prometo que amanhã lhe conto mais sobre a história do Brasil” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Consideramos que, nesse final do relato ficcional, há, novamente, a mudança da voz enunciativa: encerra-se a enunciação da voz autodiegética de Caramelo, e o relato retoma o nível extradiegético e volta-se à voz heterodiegética que principiou a enunciação.

Interseções entre história e ficção na narrativa *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (Palhavan, 2023)

O relato de Palhavan (2023) caracteriza-se, como já apontado, como uma narrativa híbrida de história e ficção infantil. De acordo com Fleck (2023, p. 30-31),

As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis são obras literárias que buscam entretecer, em suas diegeses, aspectos do passado histórico, dados e fontes históricas, personagens de extração histórica em relatos nos quais prevalecem as liberdades escriturais da arte literária. Nessas obras, muitas das diegeses voltam-se a recontar fatos históricos ocorridos em nosso país, tomando essas ações como propulsoras das diegeses, que, com a liberdade da ficção, são recontadas aos jovens leitores por diferentes narradores, que

assumem, muitas vezes, perspectivas diferenciadas daquelas já consagradas nos relatos oficializados da história tradicional. Muitas das personagens dessas obras são reconfigurações ficcionais de sujeitos que atuaram em acontecimentos históricos ocorridos ao longo do tempo, e outras são puramente ficcionais, ou metonímicas, inventadas pelos autores, mas, normalmente, elas se adequam, em características físicas e psicológicas, ao momento histórico recriado pela literatura.

Ao longo da diegese da narrativa sob análise, podem ser verificadas menções a eventos e personagens históricos, que são ressignificados pela ficção. Começamos com a figura histórica de D. Manuel I, que, de acordo com relatos historiográficos, foi apelidado de Venturoso porque “se destacou de seus antecessores por ter pertencido a um momento ímpar da história de Portugal e da própria humanidade” (Silva, 2014, p. 1). Durante o seu reinado, Portugal alcançou o auge de sua expansão marítima e anexou à Coroa portuguesa inúmeros territórios, com toda a riqueza contida neles. Além do “descobrimto” do caminho marítimo para a Índia (1498) e do Brasil (1500), o monarca assegurou o controle sobre as rotas comerciais no Oriente (Silva, 2014).

Outra figura histórica mencionada no relato de Palhavan (2023) é Vasco da Gama. Trata-se de uma referência para os demais navegadores da época, tendo em vista que ele era conhecido como o navegador português que realizou a primeira viagem marítima para as Índias, em 1498, o que lhe garantiu o mérito de ter “descoberto” esse caminho, um sonho perseguido por Portugal durante quase um século (Fonseca, 1998). Em seus estudos, Del Priore e Venâncio (2001, p. 17) relatam que, “no dia 29 de agosto de 1499, depois de dois anos e dois meses de viagem, Vasco da Gama chegava a Lisboa. Voltava da expedição em que comandara uma flotilha composta por quatro naves e 170 homens às Índias”. Na narrativa, são mencionadas as instruções desse navegador, que haviam desaparecido por culpa da personagem antagonista Ratonildo, como destacamos na seção anterior.

Até mesmo a eleição da personificação de um rato como o grande antagonista nessa “história recontada” pela literatura híbrida infantil não é um mero e imaginativo acaso. No *Livro de ouro da história do Brasil*, os historiadores Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2001, p. 14-17) relatam que, “nas navegações [...] quando ocorriam calmarias, sob o calor tórrido dos trópicos, os marinheiros famintos ingeriam de tudo: sola de sapatos, couro dos baús, papéis, biscoitos repletos de larvas de insetos, ratos, animais mortos e até mesmo carne humana”. A alimentação nas embarcações era bem restrita, e “a precariedade da higiene a bordo começava pelo espaço restrito que era utilizado pelos passageiros: algo em torno de 50 centímetros por pessoa” (Del Priore; Venâncio, 2001, p. 14). Os ratos eram comuns nas embarcações e, quando a comida ficava escassa, serviam de alimentação para os marujos, “que faziam até uma cotação para o preço do rato nos navios” (Bernardo, 2020, [s. p.]).

Nesse contexto das primeiras grandes expedições marítimas, os capitães eram privilegiados: “podiam transportar animais vivos, como galinhas e ovelhas, para seu consumo pessoal” (Bueno, 1998). Nesse sentido, as hierarquias da sociedade da época tendiam a ser replicadas a bordo, de modo que os marujos, degredados e grumetes não tinham opções alimentares como os capitães, e o único animal vivo que eles tinham para o consumo eram os ratos. Além disso, esses sujeitos que não estavam na posição hierárquica dos capitães não desfrutavam de qualquer conforto: dormiam no convés, ao relento, em colchões de palha.

Com relação à figura de Pedro Álvares Cabral, “curiosamente, o homem a quem o então rei de Portugal, Dom Manuel I (1469-1521), o Venturoso, confiara a maior, a mais cara e a mais poderosa armada portuguesa, nunca tinha comandado uma esquadra antes” (Bernardo, 2020, [s. p.]). Nesse sentido, ressaltamos que “Cabral só estava no comando da esquadra porque era cavaleiro da Ordem de

Cristo e, como tal, tinha duas missões: criar uma feitoria na Índia e, no caminho, tomar posse de uma terra já conhecida, o Brasil”³.

No trecho da obra de Palhavan (2023) em que Caramelo é oficialmente condecorado tripulante da nau Capitânia, observamos que a personagem Cabral destaca suas titulações de “capitão mor desta embarcação e Cavaleiro da Ordem de Cristo”. Tendo sido a embarcação recebida na corte de D. Manuel I, este agraciou Cabral com a titulação de “Fidalgo do Conselho do Rei e Cavaleiro da Ordem de Cristo” e, após a missa do domingo, 8 de março de 1500, em Lisboa, tomou a bandeira da Ordem de Cristo e a entregou a Pedro Álvares Cabral, que recebeu das mãos do rei o estandarte real, símbolo de seu poder. Consideramos que esses dados históricos nos fazem questionar sobre qual fator foi preponderante na escolha de Cabral para comandante, já que o rei tinha diante de si muitas pessoas com conhecimento e experiência em navegação. Nesse sentido, ressaltamos que

[...] a presença de Cabral à frente do empreendimento era indispensável, porque só a Ordem de Cristo, uma companhia religiosa-militar autônoma do Estado e herdeira da misteriosa Ordem dos Templários, tinha autorização papal para ocupar – tal como nas cruzadas – os territórios tomados dos infiéis (no caso brasileiro, os nativos destas terras). O empreendimento da frota era tão ambicioso e tinha tantos motivos para chegar na nova terra que, a despeito da pouca experiência do nobre cavaleiro Cabral, nela estavam embarcados vários gênios da navegação portuguesa, a mais avançada então em náutica e astronomia (Marcolino, 2023, [s. p.]).

Outro ponto que julgamos ser retomado na ficção híbrida *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (Palhavan, 2023) é a afirmativa histórica de que os integrantes daquela frota comandada por Cabral, em 1500, estariam se dirigindo à “mais temível viagem rumo ao desconhecido”, pois o “desconhecido” tratado aqui,

³ Informação disponível em: <https://www.blogdomontoril.com.br/blog/noticia.php?id=70644>. Acesso em: 18 out. 2023.

conforme alguns relatos históricos, são as terras brasileiras. Alguns historiadores contestam a versão de que a esquadra de Pedro Álvares Cabral sabia da existência das terras hoje brasileiras e, por isso, o rei D. Manuel I organizou e investiu nessa expedição. Sobre esse assunto, Migliacci (1997, p. 46) afirma que

[...] Cabral seguiu a rota de Vasco da Gama e, por acidente ou propositadamente (é concebível que os portugueses tivessem informações sobre a presença de terras nas proximidades), localizou a costa brasileira, atracando em Porto Seguro no ano de 1500. De lá, com 11 navios (um se separara no Atlântico e não foi mais localizado e um segundo foi enviado a Portugal com a notícia da descoberta do Brasil), os portugueses partiram para a Índia.

Já vimos que, na narrativa de Palhavan (2023), a alteração da rota que culminou no “descobrimento” do Brasil foi resultado das ações das personagens antagonista, Ratonildo, e protagonista, Caramelo. Asseveramos que os fatos elencados no relato ficcional com relação ao suposto “desvio da rota” não são apresentados na historiografia, de forma que Palhavan (2023) nos leva, de forma imaginativa e criativa, a fazer suposições sobre as ações que levaram a tal acontecimento. A literatura usa de sua liberdade para alimentar a imaginação e fantasia dos leitores em processo inicial de formação leitora, contribuindo para romper a ideia de que tudo tem apenas uma “única” versão.

Figueira (2005, p. 108) apresenta o fato do “descobrimento” do Brasil de forma a desconstruir a ideia do acontecimento ocasional, ao afirmar que, em 1500, a frota de Pedro Álvares Cabral “não tomou diretamente o rumo para as índias. Provavelmente, tinha um outro objetivo não declarado: tomar posse de uma enorme porção de terras no Atlântico Sul”. Enfatiza, também, que Cabral, com sua esquadra, “abandonou o litoral africano em direção ao mar aberto e, em 22 de abril, chegou às terras que denominou Ilha de Vera Cruz e que, mais tarde, passariam a se chamar Brasil” (Figueira, 2005, p. 108). Tais afirmações contribuem para

descolonizar as visões tradicionais do “descobrimento” “acidental” de nossas terras pelos portugueses, expostas em várias ocasiões na historiografia tradicional e incorporadas, da mesma forma, nos livros didáticos e nas narrativas híbridas.

Apesar das controvérsias em torno da temática, na história brasileira “oficial” e no discurso dominante, Pedro Álvares Cabral é reconhecido como o responsável por encontrar o novo território. Quando falamos de “descobrimento do Brasil”, é o nome do português que é relacionado ao evento. Isso é fruto do que vemos e aprendemos nos estudos da maioria dos livros didáticos, o que contribui para fortalecer os ideários colonialistas, que nega o conjunto histórico existente antes da chegada dos europeus a nosso território. A expressão “descobrimento” ignora que, naquele período, os povos originários já habitavam essas terras há muito tempo. Tal expressão está ligada ao etnocentrismo dos portugueses e, também, dos demais exploradores europeus, pois eles só entenderam o mundo tendo por centro sua própria etnia, seu próprio povo, sua própria história e cultura.

Nos relatos da viagem de Cabral e sua tripulação, em 1500, temos alguns fatos que não são comentados com frequência, como, por exemplo, a tempestade que as navegações enfrentaram. Uma dentre as poucas menções a esse episódio, na historiografia, é a seguinte:

[...] por uma trágica ironia, na madrugada do dia 23 de maio, uma tormenta desabou sobre a frota de Cabral e afundou outros quatro navios. Quatrocentos homens, incluindo Dias, foram “engolidos pelo mar”. Onde estavam? Próximos ao cabo da Boa Esperança, chamado de Cabo das Tormentas antes da viagem bem-sucedida do próprio Dias (Bernardo, 2020, [s. p.]).

Na ficção híbrida, esse fato emerge quando temos a descrição da cena em que Caramelo está dormindo e é acordado por uma tempestade. O cão protagonista relata que o “mundo de sonhos virou uma escuridão e senti um chacoalhão de meter medo”

(Palhavan, 2023, [s. p.]). Tal comentário do narrador nos remete ao acontecimento das tormentas marítimas, nas quais foram perdidas algumas naus na empreitada de Cabral. Nessa perspectiva, Caramelo relata como ocorreu a tormenta em alto mar:

Acordei assustado no meio da noite, olhei para os lados e vi homens correndo, tonéis rolando, baldes revirados, o vento uivando por entre as cordas e uma vela solta, debatendo-se de um lado para o outro. A embarcação estava à deriva, desviando-se de seu rumo. [...] Quando a situação parecia se acalmar, veio um movimento mais brusco, uma última corda se rompeu, e um grito lancinante cortou a escuridão:

– Homem ao mar! Homem ao mar! Homem ao mar!

[...] os marinheiros comentavam que a noite tinha feito uma vítima: mesmo sem tempo forte ou contrário, um navio tinha se perdido da frota e fora engolido pelo mar (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Em seus estudos, Klanovicz (2011, p. 8) aborda um fator importante relacionado às grandes navegações, ao afirmar que “os portugueses foram os primeiros povos europeus, organizados em um estado centralizado na figura do rei ou do príncipe, a embasar as navegações como fruto do conhecimento científico”. Além disso, Klanovicz (2011) aponta que foram eles os pioneiros na superação do mito medieval do “mar tenebroso”, que “sempre contribuiu para a construção de uma visão negativa dos povos europeus em relação à navegação oceânica” (Klanovicz, 2011, p. 8). Corroborando essa crença no mito do mar tenebroso, Macedo (2020, p. 4) afirma que a “ignorância popular incentivou o aparecimento de histórias mirabolantes que falavam de monstros marinhos”, e que, quando ouviam os relatos dos navegadores sobre os monstros do mar, “o povo estremecia [...] e vibrava com os feitos daqueles que os enfrentavam e heroicamente sobreviviam para descrevê-los!” (Macedo, 2020, p. 4).

A leitura proposta dessa obra híbrida de história e ficção de Palhavan (2023), na sala de aula, torna-se, nessa perspectiva, uma rica fonte tanto de informações históricas sobre a época recriada na

ficção como, também, de aspectos da cultura popular da época, de modo a revelar as crenças, os mitos, os hábitos, os costumes e os temores dos povos daquele contexto histórico, social e cultural do início do século XVI, ainda atrelados a certas concepções medievais.

Vale ressaltar que muitos navegadores perderam a vida em alto mar – por doenças e acidentes –, como é o caso de Bartolomeu Dias, experiente navegador português que “dobrou” o Cabo da Boa Esperança, onde, ironicamente, naufragou e faleceu devido a uma violenta tempestade (Souza, 1946). Tal fato, é citado na *Carta de achamento* (1500 [2019]), por Pero Vaz de Caminha, e na obra *Palhavan* (2023), em que o narrador destaca a mistura de sentimentos que vivenciavam os tripulantes da expedição e seus familiares, elucidando que muitas pessoas viram seus entes queridos pela última vez na partida das embarcações, em 9 de março de 1500, conforme está expresso no seguinte trecho:

No coração de cada um, a animação da aventura próxima misturava-se às lágrimas: era nada menos que a mais poderosa armada que daquele reino jamais partira, na mais temível viagem rumo ao desconhecido.

No mar, não há garantias: pode-se chegar ao cume da glória ou ao fundo do oceano. Ali muitos pais viram seus filhos pela última vez (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Podemos afirmar que, nesse discurso ficcional, há indícios de exaltação dos tripulantes portugueses, conforme é destacado em “era nada menos que a mais poderosa armada que daquele reino jamais partira”, e a expressão “poderosa armada” remete-nos ao poder do reino, aos “super-heróis” navegantes, que enfrentavam os monstros tenebrosos do mar. Para alguns, navegar era a oportunidade de poder “chegar ao cume da glória”, como escreve Palhavan (2023), ou seja, “para o povo chamado ‘povo miúdo’ as navegações abriam possibilidades de trabalho, ascensão social, de aventuras e de enriquecimento rápido” (Figueira, 2005, p. 108).

Também a figura histórica de Pero Vaz de Caminha, o escrivão da esquadra, e sua histórica *Carta de achamento* (Caminha, [1500] 2019), são tematizadas na narrativa de Palhavan (2023). O relato híbrido expressa que Caminha relatou ao rei o momento em que Cabral utilizou a bandeira nas terras “descobertas”. Na historiografia, descreve-se que “ali era o Capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do evangelho” (Caminha, [1500] 2019, p. 21). Na narrativa híbrida de história e ficção que aqui examinamos, o narrador descreve que

[...] os dias que se seguiram foram de alegria [...]. Os ventos continuaram favoráveis e, pouco depois, no entardecer do dia 22 de abril de 1500, a uns 60 quilômetros da costa, aconteceu o que não estava previsto: Terra à vista! Terra à vista! Terra à vista! Não podíamos acreditar em nossos olhos: terra firme, terra mesmo, cheia de árvores, mas...não era a Índia! (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Há diversos outros pontos de intersecção entre o registro histórico de Caminha e o relato ficcional de Palhavan (2023), em que a *Carta* enviada ao rei de Portugal é parodiada, com adaptações da linguagem à personagem Caramelo; ou seja, trata-se de um cachorro que está enviando a carta ao soberano português a pedido do capitão-mor da frota, Pedro Álvares Cabral. Na próxima seção, ao tratarmos das aproximações da narrativa de Palhavan (2023) com o romance histórico contemporâneo de mediação, especialmente no aspecto da intertextualidade, evidenciamos mais alguns desses pontos de intersecção.

Notamos, portanto, o vínculo da ficção com a realidade da época relida pela arte literária, o que faz da literatura, igualmente, uma rica fonte de informações para os leitores em formação.

Aproximações da narrativa *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan, com o romance histórico contemporâneo de mediação

Ao abordar o romance histórico contemporâneo de mediação, Fleck (2017) aponta seis características: I. uma releitura crítica e verossímil do passado; II. uma narrativa linear do evento histórico recriado; III. foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico; IV. emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial; V. emprego de estratégias escriturais bakhtinianas; e VI. presença de recursos metaficcionais. Nas linhas que seguem, verificamos quais dessas características estão presentes na obra *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil* (Palhavan, 2023).

Além de ser bem ilustrada, o que permite ao leitor a expansão da linguagem verbal e uma melhor compreensão dos momentos históricos e ficcionais ressignificados, podemos notar, no relato ficcional de Palhavan (2023), que, tal qual ocorre nos romances históricos de mediação, a presença de “uma linguagem amena e fluida [...]. As frases são, geralmente, curtas, elaboradas preferencialmente em ordem direta, e com um vocabulário mais comum do que o voltado para o público erudito” (Fleck, 2011, p. 92). Palhavan (2023) utiliza, na tessitura do relato híbrido infantil, uma linguagem lúdica e recursos metanarrativos para envolver seus leitores na leitura da obra, o que gera uma escrita facilmente compreensível aos leitores ainda em formação, como podemos averiguar no fragmento em que o protagonista assume a enunciação do discurso do relato:

O quê? Mas vai acabar assim? Mil vira-latas me mordam! Eles estão perdidinhos nessa história, estão no mato sem cachorro! Não foi assim que as coisas realmente aconteceram. Eu sei. Eu, Caramelo, estava lá, e me lembro bem desse dia... Prestem atenção, crianças, que vou contar direitinho como tudo se passou... (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Esse fragmento evidencia, ainda, uma característica que se faz bastante presente na narrativa: a frase “estão no mato sem cachorro” revela que o autor recorreu à figura de linguagem e ao universo de uso popular da língua para prender a atenção do leitor à tessitura do relato. Tal uso da linguagem figurada e heteroglóssica possibilita uma interpretação do enunciado que extrapola o sentido denotativo e, ao mesmo tempo, dá um tom de comicidade à tessitura narrativa. O mesmo ocorre com o enunciado “Mil vira-latas me mordam!”, que faz referência à expressão popular, já em desuso, “Macacos me mordam!”, adaptada com elementos que remetem ao universo canino. Além dessas ocorrências, há outras distribuídas no decorrer da narrativa, como as seguintes: “Me deixou com a pulga atrás da orelha”; “Com o rabo entre as pernas”; “Não há mal que sempre dure, nem dor que não se acabe” (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Outro recurso que podemos identificar no relato de Palhavan (2023) é a personificação, que consiste em atribuir características e ações humanas a entes não humanos, como seres inanimados e animais. Assim, temos a personificação do protagonista, o cão Caramelo, e seu antagonista, o rato Ratonildo. A estratégia fica evidente no seguinte excerto, entre vários outros do relato:

- Olá, seu Rato, meu nome é Caramelo. Vejo também que o senhor gosta de biscoitos...
- Meu nome é Ratonildo, as suas desordens – respondeu ele secamente.
- Calma, calma – disse eu, sobre duas patas e encostado ao tonel de vinho (Palhavan, 2023, [s. p.]).

A relevância do uso da personificação na narrativa reside em propiciar a ampliação do imaginário infantil e de seus horizontes de expectativas, o que contribui significativamente para a formação do leitor.

Na tessitura dessa narrativa híbrida infantil, identificamos que o autor utiliza, também, o recurso do neologismo para brincar com

a linguagem. Trata-se de um processo de formação de novas palavras para nomear entes e realidades novas. Alves (1990, p. 5) salienta que “o acervo lexical de todas as línguas vivas se renova. Enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística”. Nesse sentido, destacamos alguns termos que foram criados por Palhavan (2023) e que tornam a leitura mais atrativa, alegre e dinâmica: ele faz a junção da palavra “cão” com “companheiro”, que formou “Cãopanheiro”, e da palavra “capitão” com “ratão”, que formou “capirratão-mor”; a expressão “Escrevo a Vossa Alteza” da Carta de Caminha é substituída, na carta do protagonista, por “eu vos mando latidos sobre o achamento”; para despedir-se do rei, o protagonista expressa: “Dou lambidas nas mãos de Vossa Alteza”, em vez de “beijo as mãos de Vossa Alteza”, enunciado utilizado por Caminha; e, para concluir sua missiva, o protagonista assina a carta como “Pêlo Vaz Quelatia”, fazendo referência a “Pero Vaz de Caminha”.

Fleck (2017) aponta que os recursos escriturais bakhtinianos – a paródia, a dialogia, a polifonia e a carnavalização –, além da intertextualidade, são bastante utilizados nos romances históricos de mediação. Na obra de Palhavan (2023), há o emprego de algumas estratégias bakhtinianas de escrita – ao nível, claro, do público-alvo e da concepção de mundo e de linguagem de um autor de literatura infantil –, que reconstroem personagens, cenários e acontecimentos registrados nos documentos oficiais sobre o “descobrimento do Brasil”. Exemplo disso, no relato híbrido, é a “Carta de achamento paródica”, escrita pela personagem protagonista Caramelo. Há, na ficção, a recriação da Carta de forma engraçada, alterando personagens, falas e abordagens, conforme constatamos no fragmento destacado: “A pedido do capitão-mor desta frota, Pedro Álvares Cabral, eu vos mando latidos sobre o achamento desta nova terra. [...] Assim, graças aos meus dotes caninos, no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terra firme” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Tudo isso contribui para que a

ficção híbrida infantil se aproxime das escritas críticas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), que, igualmente, preza pela eleição dessas técnicas escriturais na tessitura de seus relatos críticos.

O autor usa da manipulação da linguagem para envolver o leitor na diegese, ao adaptar um documento histórico – *Carta de achamento* (1500) –, sem perder a essência, de acordo com o público infantil e com uma pitada de comicidade e criatividade. No relato ficcional de Palhavan (2023), Caramelo descreve, parodiando a escrita de Caminha, como foi a partida e as peripécias do rato na embarcação e exalta, diante do rei, seu próprio feito de bravura, afirmando que “foram as patinhas que vos escrevem, graças a um ataque muito feroz ao rato, a nos trazerem a esta terra cheia de palmeiras” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Na oficial *Carta de achamento* (1500), de Caminha, esse acontecimento é apresentado conforme segue:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer (Caminha, [1500] 2019, p. 5).

Na narrativa ficcional híbrida de Palhavan (2023), o protagonista Caramelo narra os fatos ao rei, enaltecendo suas qualidades caninas: “Assim, graças aos meus dotes caninos, no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terra firme” (Palhavan, 2023, [s. p.]). A descrição utilizada pela personagem Caramelo coincide com a que Pero Vaz de Caminha (1500) fez ao rei: “Primeiro, um monte, muito alto e redondo, e outras serra mais baixas ao sul dele; depois terra chã, cheia de grandes arvoredos: ao monte e à terra o nosso capitão pôs os nomes Monte Pascoal e Terra de Vera Cruz” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Na *Carta de achamento* (1500), o escrivão Pero Vaz de Caminha afirma que a vista à terra

foi feita “primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz” (Caminha, [1500] 2019, p. 7). Ficam, assim, evidenciados os elementos que demarcam a intertextualidade, especialmente sob a forma de paródia, na tessitura escritural híbrida infantil de Palhavan (2023). Reforçamos que essas técnicas escriturais também estão presentes nas escritas híbridas do universo literário para leitores adultos, e são particularmente comuns na modalidade crítica/mediadora dos romances históricos contemporâneos de mediação.

Palhavan (2023) usa a personagem Caramelo para contar como foi o contato com as mulheres indígenas: “assim que descemos, devo admitir, por instinto eu logo comecei a latir para as indígenas e senti tremenda vontade de morder aquelas canelinhas, mas logo o Capitão Pedro Álvares Cabral bondosamente jogou um graveto bem longe e eu me distraí” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Na *Carta de achamento*, notamos que a nudez precisou ser evidenciada, ressaltada, especificada, esclarecida, de tal forma que o próprio Caminha parecia não crer que estivesse presenciando aquelas cenas e, principalmente, que o rei fosse acreditar em seu relato. Dessa maneira, para dar valoração ao que escrevia, acrescentou que nenhuma coisa lhes cobria as vergonhas e que as moças eram “bem gentis, com cabelos muito prestos e compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha” (Caminha, [1500] 2019, p. 17-18). Assim, Caminha, em sua escrita, mostrou-se obcecado com a nudez das mulheres que via e sublinhou, em diversos pontos da *Carta*, a nudez e a ausência de “vergonha” por parte dos povos originários, algo impensável para um cidadão europeu do início do século XVI; porém, para os nativos, o que imaginamos que lhes causava estranhamento era o excesso de roupas que os navegadores vestiam naquele lugar e clima, resultando no choque de culturas.

O escrivão Caminha relata, também, ao rei que “águas são muitas; infinitas. Em tal maneira [a terra] é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem! (Caminha, [1500], 2019, p. 49). Caramelo, na ficção, também seguindo a mesma lógica, descreve ao rei que “as águas são muitas, quase que infinitas. A terra é graciosa e, em se plantando tudo dá” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Esse recorte, tanto da *Carta* de Caminha quanto da obra de Palhavan (2023), revela-nos que a permanência dos portugueses por alguns dias no litoral de onde hoje é o Estado da Bahia foi suficiente para notarem o grande potencial das terras do “Novo Mundo” por eles “descoberto”. Deste trecho, “em se plantando tudo dá”, originou-se a frase muito utilizada, principalmente pelos agricultores, “tudo o que se planta, dá”, para se referir ao clima e à terra fértil de nosso país. Esse enunciado, feito à época de Cabral, desvela o olhar colonizador e explorador dos europeus frente ao imenso território que aqui passaram a dominar.

Na “Carta paródia” que Caramelo escreve ao rei, ele retoma a questão da religião, da mesma forma que Caminha faz na *Carta de achamento*. No excerto exposto a seguir, averiguamos como Caminha apresenta tal fato ao rei:

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. [...] Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali (Caminha, [1500] 2019, p. 20).

Caramelo também expõe ao rei como foi a celebração da missa no território “descoberto”: “No domingo, todos se reuniram em volta de uma cruz para ouvir a missa, celebrada pelo Padre Henrique de Coimbra. Esta foi a primeira missa celebrada nestas terras. Depois, alguns dos nossos foram mata adentro com os

índios” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Vale destacar que a cruz é um símbolo que remete à antiguidade, tendo inúmeros significados, mas, no fragmento exposto, representa o cristianismo, religião que foi trazida ao “Novo Mundo” pelos colonizadores europeus. A missa inaugurou o evento (erguer a cruz), dignificou-o e o tornou apto a ser vinculado à historiografia.

Compreendemos que o ato solene da celebração da primeira missa nas novas terras pode ser considerado uma cerimônia de posse como forma de legitimação da propriedade da terra no processo de “conquista”/tomada do “Novo Mundo”/território pertencente aos povos originários da América pelos povos da Europa e, também, um dos primeiros gestos de exposição da cultura europeia aos povos que aqui viviam, em uma atitude de demarcação e imposição de sua religião aos povos originários. Nesse sentido, o Brasil nasceu sob o signo da cruz, num ato religioso (poder espiritual da Igreja), representado pela Ordem de Cristo, símbolo que Cabral trazia estampado na bandeira desde a partida da esquadra em Belém e, também, pelo poder político, configurado, no caso, no rei D. Manuel I, representante político ao qual deviam obediência todos os que aqui chegaram naquela ocasião.

Ao final da *Carta*, encontramos, então, o cão Caramelo, que, após conviver com os nativos, decide ficar nas novas terras e escreve: “E como toda gente aqui gosta muito de cachorro, concludo esta carta dizendo que vou ficar por aqui mesmo” (Palhavan, 2023, [s. p.]). No documento histórico, tal episódio é relatado ao rei de Portugal da seguinte forma: “Creio, Senhor, que com estes dois degredados ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau no esquife, fugidos para terra. Não vieram mais. E cremos que ficarão aqui, porque de manhã, prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida” (Caminha, [1500] 2019, p. 48). Verificamos, então, uma aproximação nos relatos, pois tanto Caramelo quanto Pero Vaz de Caminha referem-se à estadia de portugueses entre os autóctones naquele momento dos contatos primeiros. No relato ficcional, Caramelo decide ficar nas novas terras, pois já estava familiarizado

com os povos originários. Na *Carta de achamento*, Caminha descreve que ficam dois degredados e dois grumetes.

Glória Pondé (1985, p. 123) refere-se a outra técnica escritural, a carnavalização, que também verificamos na narrativa sob exame:

[...] a carnavalização, na Literatura Infantil contemporânea, é empregada para apontar os desequilíbrios sociais e usa as várias modalidades do cômico por ser um gênero muito vinculado à cultura popular e por permitir uma grande liberdade de criação. Invertendo-se as situações, aumentam-se de tal modo a injustiça e o absurdo que a deformação da ficção – que seria o espaço onde tudo é permitido – passa a ser um reflexo crítico de uma realidade muito próxima.

Na obra de Palhavan (2023), a carnavalização é usada para romper a ordem estabelecida e o dito já posto como fatos. Ao observarmos os trechos na citação a seguir, notamos que há uma inversão dos fatos, pois a *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha – documento que produziu a história, e uma memória, a partir do silenciamento das outras testemunhas do evento narrado, os povos originários do Brasil –, passa a ser uma narrativa inventiva e criativa, realizada pelo protagonista, o cão Caramelo, e, com isso, há algumas distorções da história:

A pedido do capitão-mor desta frota, Pedro Álvares Cabral, eu vos mando latidos sobre o achamento desta nova terra. [...] Assim, graças aos meus dotes caninos, no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terra firme. [...] Enquanto os humanos tentavam se estender, trocando coisas, comendo e bebendo, eu corri pela praia, cavouquei à vontade, rolei na areia e até nadei no mar [...]. Acabo esta carta dizendo que aqui tem terra para milhares, milhões, trilhões de cachorros correrem à vontade [...]. Dou lambidas nas mãos de Vossa Alteza (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Nessa “Carta de achamento paródica”, encontramos, evidentemente, a presença marcante da intertextualidade, na perspectiva de que, conforme Kristeva (1974), na atualidade, todo

texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de outro(s) texto(s). Walty (1996, p. 30) afirma que a intertextualidade “é uma dessas chaves que nos permitem penetrar no texto, à medida que faz dialogar um texto com outros textos, da mesma época ou de épocas diferentes, de um mesmo espaço ou de espaços diferentes”.

A literatura se vale amplamente desse recurso, consciente ou inconscientemente, e, no relato ficcional sob exame, a intertextualidade fica em destaque em diversos momentos, como nesse que acabamos de mencionar, em que o cão Caramelo assume o lugar de Pero Vaz de Caminha e escreve a “Carta” a Dom Manuel I. A personagem põe em destaque os escritos históricos da *Carta de achamento*, de Pero Vaz de Caminha (1500), utilizando alguns fragmentos idênticos ao que está no documento histórico e outros adaptados ao contexto da personagem protagonista da obra, conforme verificamos na citação anterior e nos trechos a seguir:

Partimos de Belém no dia 09 de março de 1500 e, no dia 14, nos achamos em Canárias, para domingo, 22, nos aproximarmos das Ilhas de Cabo Verde. [...] no dia 22 de abril de 1500 finalmente avistamos terá firme. Primeiro, um monte, muito alto e redondo, e outras serras mais baixas ao sul dele; depois terra chã, cheia de grandes arvoredos: ao monte e à terra o nosso capitão pôs os nomes Monte Pascoal e Terra de Vera Cruz (Palhavan, 2023, [s. p.]).

Além da intertextualidade com a *Carta de achamento*, produzida em 1500, a narrativa de Palhavan (2023) também dialoga com um texto de outro período da história do Brasil: o poema *Canção do exílio*, da primeira fase do Romantismo, de autoria do escritor brasileiro Gonçalves Dias (1823-1864)⁴. Segundo Fonseca (2017, p. 194),

⁴ *Canção do exílio* é o poema de Gonçalves Dias que abre o livro *Cantos literários*, publicado em 1846, e marca a obra do autor como um dos mais conhecidos poemas da língua portuguesa no Brasil. Foi escrita em julho de 1843, em Coimbra, Portugal. O poema, em virtude de sua contenção e de sua alusão à pátria distante,

“Canção do exílio” de Gonçalves Dias tem nutrido o meio culto brasileiro e penetrado no mundo escolar por quase dois séculos. Louvado, citado, parodiado, banalizado, continua sendo até hoje o poema mais referido e popularizado entre os grandes da literatura brasileira. O contingente de assimilações é grande e variado. A referência mais ilustre data dos tempos republicanos, com alguns de seus versos transpostos na letra do “Hino Nacional Brasileiro”. Entrando pelo século XX, o poema logrou outras referências, comparecendo em paródias de Juó Bananére, Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Mario Quintana, José Paulo Paes, como se lê no ensaio “As canções do exílio”, de Adélia Bezerra de Meneses (2001).

Na narrativa sob exame, a intertextualidade com o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, expressa-se no seguinte trecho: “Sonhei com uma terra cheia de palmeiras, de praias enormes, iluminadas por um cruzeiro de estrelas, e onde cantava um sabiá” (Palhavan, 2023, [s. p.]). Nesse fragmento, encontramos um narrador que é envolvido com o luar, em alto mar, e sonha com uma terra cheia de belezas naturais. Também na *Carta* de Pero Vaz de Caminha encontramos um narrador perplexo com as belezas naturais da terra tropical e encantado com a harmonia que encontra no novo continente.

No relato ficcional de Palhavan (2023), ocorre também a intertextualidade com *Os Lusíadas*⁵, texto épico do poeta Luís Vaz de Camões (1524-1580). Isso é evidenciado quando Caramelo é oficialmente declarado membro e servidor de Dom Manuel,

tema tão próximo do ideário do Romantismo, tornou-se emblemático na cultura brasileira. Tal caráter é percebido por sua frequente aparição nas antologias escolares, bem como pelas inúmeras citações do texto presentes na obra dos mais diversos autores brasileiros. Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/4451487>. Acesso em: 20 abr. 2024.

⁵ *Os Lusíadas* é uma epopeia publicada em 1572, na qual Camões, por meio de uma narrativa escrita em versos, narra as proezas e conquistas dos grandes heróis portugueses, com destaque às viagens heroicas do português Vasco da Gama. É considerado o maior poema épico português renascentista. Disponível em: <https://oamiravelmundodasletras.blogspot.com/2016/05/por-mares-nunca-dantes-navegados.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

conforme destacamos neste trecho: “com enorme coragem enviou seus homens em missão por mares nunca dantes navegados” (Palhavan, 2023, [s. p.]). No poema *Os Lusíadas*, o verso “por mares nunca dantes navegados” é uma referência à viagem de Vasco da Gama às Índias, em 1498, que constituiu um marco nas relações comerciais e exploratórias do século XV e, de certa forma, a consolidação de um momento historicamente relevante para Portugal.

Nessa epopeia, Camões engloba todo o povo lusitano navegador, que enfrentou a morte pelos mares desconhecidos. Já no relato ficcional, é o cão Caramelo que é exaltado e condecorado por seu feito: o de ter capturado o rato Ratonildo. Enfatizamos que perpassa pela mediação do professor utilizar-se das ampliações desse recurso escritural em sala de aula para ampliar os horizontes de leitura de seus alunos, pois, por meio da intertextualidade, podemos direcionar o aluno a um universo onde várias fronteiras podem se abrir, ou seja, podemos possibilitar a ampliação dos conhecimentos e das expectativas.

Quando o narrador se refere ao fato de que “era uma travessia muito arriscada. Muitos haviam tentado e acabaram engolidos pelo mar tenebroso, sem nunca mais porem o pé em terras portuguesas” (Palhavan, 2023, [s. p.]), o verso de Camões ganha sentido, além de outras questões que Figueira (2005, p. 111) aponta, pois, “ao embarcar em um navio, não se tinha a certeza de poder voltar. Eram muitas doenças, os acidentes, os conflitos com piratas e com os povos desconhecidos”.

Quanto à ordem dos fatos relatados por Palhavan (2023), evidenciamos, conforme já apresentamos em seção anterior, uma narrativa linear do evento histórico recriado pela ficção. Há analepses na manipulação temporal da exposição, o que é, também, uma das características presentes no romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Tal aspecto, contudo, não impede a compreensão da diegese para os sujeitos leitores em processo inicial de formação leitora. Fleck (2011, p. 91) indica que “a leitura ficcional busca seguir a linearidade cronológica dos

eventos criados [e] a volta da linearidade está diretamente relacionada ao tipo de leitor menos experiente e menos especialista que tais obras buscam conquistar”.

Com relação à fase do romance histórico à qual a narrativa de Palhavan (2023) se acomodaria, na perspectiva do que postula Fleck (2017), identificamos que a obra abordada pode ser classificada como crítica/mediadora⁶, pois, apesar de haver certa renarrativização do passado e uma intenção subjacente de ensinar a versão oficializada do passado ao leitor, mantendo-se traços do discurso da história tradicional, prevalece, na tessitura escritural, a possibilidade de imaginar, fantasiar, inventar uma versão outra do passado, com perspectivas outras, formas outras e atores outros frente aos registros hegemônicos, fontes históricas consagradas pela vertente tradicional da historiografia. O potencial dessa criticidade precisa, contudo, ser ativado e explorado pela mediação de um professor, também leitor literário decolonial, que conduza o processo da formação leitora às comparações, aos enfrentamentos e às inusitadas visões outras.

Compreendemos, assim, que a narrativa híbrida de história e ficção infantil nos proporciona outras formas de leitura do documento histórico, sob o viés da ludicidade e da criatividade, elementos significativos quando pensamos em literatura e temos

⁶ Segundo Santos (2023, p. 197-198), a narrativa híbrida crítica/mediadora, abrange um conjunto de obras que, ao reler o passado, busca questionar aspectos consignados na escrita historiográfica tradicional em relação à ação dos colonizadores, “conquistadores”, ou mesmo de sujeitos exaltados e mitificados no discurso historiográfico hegemônico, por meio do emprego de perspectivas negligenciadas, menosprezadas ou mesmo silenciadas no processo de registro dos eventos do passado. Essas narrativas aproximam-se das peculiaridades que compõem a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) na produção híbrida destinada ao público adulto. Sua implementação se efetiva de modo concomitante no cenário das produções infantis e juvenis no Brasil e no do romance histórico latino-americano do pós-*boom*, que se instaura a partir da década de 1980 e segue até nossos dias, e que abandona os experimentalismos e desconstrucionismos da fase do *boom* (décadas de 1960 e 1970) para implementar a fase crítica/mediadora.

como foco a formação do leitor literário decolonial. A revitalização paródica do documento e sua “atualização” intertextual enseja novas formas de revisitar o passado colonial brasileiro e conecta essas intenções da escrita literária híbrida infantil brasileira com o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), que é a modalidade mais recorrente do romance histórico na atualidade.

Considerações finais

Diante do exposto, salientamos que, quando pensamos na formação de um leitor literário decolonial, temos a necessidade de possibilitar o acesso desse leitor às leituras mais variadas, sejam elas críticas ou acríicas, para que, assim, esses leitores em formação tenham embasamento para se posicionar em relação ao que leem. Essa formação não privilegia um único tipo de discurso escritural; ao contrário, ela só se efetiva frente às múltiplas possibilidades de confrontação de posicionamentos diferenciados.

Ao adentrar o universo das narrativas híbridas de história e ficção infantis, o leitor é encaminhado para realizar leituras literárias que extrapolam as formalidades que habitualmente conduzem seu ensino na escola, para, assim, compreender o processo histórico que a sociedade brasileira vivenciou. Esse processo se materializa nas marcas deixadas por séculos de colonialismo na estratificação social, nas ideologias e nos posicionamentos racistas e preconceituosos que ainda se perpetuam, às vezes abertamente, às vezes disfarçados, na atualidade.

Nesse viés, almejamos, com a implementação da leitura literária decolonial na sala de aula, alcançar o maior número de leitores, para que eles desenvolvam práticas leitoras resignificadoras e que possam ampliar seu campo de visão relacionado às peculiaridades do texto literário. Ambicionamos que, a partir da leitura significativa, o leitor decolonial em formação possa conscientizar-se da manipulação da linguagem na literatura e, também, na escrita das fontes histórias, e que estenda esse

conhecimento aos demais textos que lê, tanto no espaço da escola quanto no da vida cotidiana.

Dessa maneira, acreditamos no potencial das narrativas híbridas de história e ficção como vias à construção do pensamento decolonial, servindo de impulso à descolonização no ambiente escolar ao propiciarem questionamentos da história tradicional e permitirem vislumbrar caminhos a serem seguidos na busca de uma educação de qualidade e humanizadora. A ação dessa prática leitora urge nas escolas públicas brasileiras, e acreditamos que sua implementação possa tanto oportunizar mudanças no curto e no médio prazo, na ressignificação dos fatos de nossa história, como colaborar para uma transformação, no longo prazo, na base estrutural das sociedades ainda fortemente impregnadas pelas reminiscências colonizadoras. Por esse motivo, defendemos, sempre, esses procedimentos de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, que podem vir a preparar o terreno para a decolonialidade e implodir a base mesma da remanescente colonialidade nos países da América Latina.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- BERNARDO, André. *Descobrimento do Brasil: os bastidores da viagem de 44 dias que levou Pedro Álvares Cabral ao país*. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51808373>. Acesso em: 5 mar. 2024.

- BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Coordenação literária, comentários e notas de Leandro Garcia Rodrigues. Petrópolis: Vozes, 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*. São Paulo: Ática, 2005.
- FLECK, Gilmei Francisco. Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCI, Cleide Antonia; CARLOS, Ana Maria (org.). *Cultura e representação: ensaios*. Assis: Triunfal, 2011. p. 81-96.
- FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023.
- FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.
- FONSECA, Luís Adão da. *Vasco da Gama: o homem, a viagem, a época*. Lisboa: Expo'98, 1998.
- FONSECA, Maria Augusta. Ainda uma vez, a “Canção do exílio” e cantos paralelos. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 51, n. 1, p.

- 193-205, mar. 2017. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2017000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2024.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.
- KLANOVICZ, Jó. *História do Brasil Imperial*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci; Grupo Uniasselvi, 2011.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.
- MACEDO, Marcia. Brasil Império. *Educa Mais*, dez. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/brasil-imperio>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- MARCOLINO, Nivaldo. Mistérios militares: Monte Pascoal, Cabral e a chegada dos portugueses à Terra Brasilis. *Sociedade Militar*, 2023. Disponível em: <https://www.sociedademilitar.com.br/2023/04/o-capitao-cavaleiro-da-ordem-de-cristo-e-o-misterio-do-monte-pascoal-nvd.html>. Acesso em: 5 mar. 2024.
- MIGLIACCI, Paulo. *Os descobrimentos: origens da supremacia europeia*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- PALAHAVAN, Ulisses Trevisan. *As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil*. São Paulo: Texugo, 2023.
- PONDÉ, Glória. *A arte de fazer arte: como escrever para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Vilson Pruzak. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SILVA, Renato Sérgio Costa da. Uma dinastia refundada: a expansão marítima e a legitimação dos Avis durante o reinado de Dom Manuel I (1495-1521). *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 22., 2014, Santos. *Anais [...]*. Santos: ANPUH, 2014. p. 1-13. Disponível em: https://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406161895_ARQUIVO_SILVA,RSC.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. *O descobrimento do Brasil: estudo crítico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

VENTURELLI, Paulo. O professor e a leitura. *In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE*, 8., 1992, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 1992.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Diálogo entre textos. *Intermédio*, v. 2, n. 1, maio 1996.

A estratificação social da Colônia brasileira e o poder colonialista expressos em *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro* (2004), de Maria José Silveira

Fernanda Sacomori Candido Pedro

Introdução

O ensino da literatura, nos anos iniciais da escolarização básica, pode ser abordado sob uma perspectiva crítica se ampliarmos, nesse processo de formação leitora, as práticas descolonizadoras realizadas por meio da inclusão da leitura de narrativas híbridas de história e ficção nas atividades de sala de aula. Nesse sentido, Colomer (2007) aponta que é função da escola, no ensino de literatura, instruir o aluno para entender um *corpus* de obras e participar plenamente da experiência literária, além de possibilitar a construção do sentido e da interpretação pessoal de suas leituras.

O texto literário configura-se como um material privilegiado para a formação integral do sujeito, pois, como um “gênero segundo” (Bakhtin, 1997), ultrapassa a leitura com função utilitária e explora as máximas potencialidades dessa prática humanizadora, bem como, nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando busca a formação de leitores literários, a escola está proporcionando a formação de sujeitos capazes de conceber a linguagem como um material manipulável, seja no plano estético, seja no discursivo ou ideológico.

É inegável a importância do texto literário na formação do leitor, mas é preciso superar práticas tradicionais de abordagem

utilizadas na escola. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a seguinte diretriz:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2019, p. 156).

Dessa forma, um ensino que pretenda desenvolver a competência leitora dos educandos não pode utilizar a literatura como pretexto para o ensino da língua, como era de praxe no ensino tradicional, e tampouco prescindir do papel mediador do professor nesse processo, em que se espera que o aluno seja capaz de construir o significado de um texto de natureza aberta, como é o literário, a partir das pistas que esse texto fornece. Para isso, o foco do ensino precisa estar centrado no leitor e na maneira de desenvolver habilidades e competências específicas que lhe possibilitem relacionar-se com o texto literário e compreender suas especificidades, isto é, as técnicas e convenções que diferenciam esse de outros textos, bem como seus efeitos estéticos, pois

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (Jauss, 1979, p. 43).

Esses apontamentos nos permitem compreender que os desafios aos docentes são muitos e implicam o uso de metodologias

que privilegiem o texto literário, bem como diferentes estratégias de abordagem a esse material, as quais pressupõem leituras individuais, grupais, discussões e debates sobre leituras, planejadas sistematicamente, de modo a contemplar práticas interpretativas, sobretudo da literariedade e da intertextualidade presente nas obras. Nesse trabalho de mediação, encontra-se implícita a seleção do *corpus* que será objeto de estudo em sala de aula, o qual perpassa, em sua grande maioria, pela escolha do professor. Portanto, é importante que esse profissional receba formação para fazê-lo de forma criteriosa, tendo em vista os objetivos que pretende atingir na formação de leitores.

De acordo com Colomer (2007), o mercado editorial voltado para o público infantil e juvenil caracteriza-se por ser bastante diversificado, contando com um sistema artístico completo e compondo-se de obras de diversas categorias: obras de consumo, livros didáticos, livros de narrações sobre temas da atualidade, entre outros. Considerando essa diversidade, as escolhas precisam ser objetivas e diversificadas.

A respeito das temáticas sociais abordadas nas obras de literatura juvenil no século XXI, Luft (2010), em análise à premiação dessas obras, estabeleceu uma tipologia da literatura juvenil brasileira na primeira década do século XXI, considerando as tendências temáticas de algumas obras literárias juvenis publicadas no Brasil nos últimos anos. Entre as temáticas, destaca-se a linha do romance histórico, que são narrativas elaboradas com base em fatos ou momentos históricos, a partir de dados registrados nos anais da história.

O gênero romance histórico surge no entrecruzamento dos discursos da história e da literatura e se constitui, segundo expressa Mata-Induráin (1995), como um relato em que há equilíbrio entre o material histórico e os elementos ficcionais, resultando em uma escrita ficcional artística. Em algumas de suas modalidades, esse gênero promove uma releitura crítica dos eventos do passado, a partir de uma perspectiva diferente daquela do discurso historiográfico hegemônico.

Essa possibilidade se manifesta de forma a integrar, na tessitura narrativa, a liberdade que a ficção permite com os subsídios da história. A escrita literária híbrida, em sua condição de arte, possibilita a problematização dos discursos unívocos e hegemônicos do relato historiográfico tradicional, ao incluir, em suas produções polissêmicas, diferentes subjetividades e promover a reflexão sobre aspectos da realidade que não vemos presentes em registros do passado, considerados fontes históricas.

Nesse sentido, as escritas híbridas tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor literário decolonial, haja vista que também são encontradas em versões voltadas ao público infantil e juvenil (Corrêa, 2023; Santos, 2023). Desse modo, representam alternativas para o trabalho escolar, não só nas aulas de literatura, mas também no ensino de história, como modo de problematizá-la e ressignificá-la, com vista à formação de um sujeito informado sobre seu passado de subjugação aos europeus.

Nessa perspectiva, objetivamos, no presente capítulo, apresentar aos colegas professores do Ensino Fundamental uma análise da obra híbrida *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro* (2004), de Maria José Silveira. Essa narrativa híbrida de história e ficção se dedica a explorar o passado brasileiro a partir da visão dos invisibilizados pelo discurso oficial.

Para isso, como aporte teórico para a análise, utilizamos os estudos de Genette ([s. d.]) sobre os elementos constitutivos da narrativa, que podem ser observados ao longo de nossa abordagem do relato híbrido. Apoiamo-nos, ainda, nos estudos de Santos (2023) e Fleck (2017; 2023) a respeito da utilização de tais narrativas híbridas críticas/mediadoras no desenvolvimento de um leitor literário decolonial. Essas reflexões dos pesquisadores brasileiros estão alinhadas, também, aos estudos de Colomer (2007; 2014). Sobre a vertente crítica da “história vista de baixo”, contamos com os pressupostos estabelecidos por Sharpe (1992) e Burke (1992), entre outros, a respeito dos novos olhares ao passado por parte de historiadores mais contemporâneos. Sobre o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade, dispomos das reflexões de

Grosfoguel (2006), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Mignolo (2017a; 2017b) e Peixoto e Figueiredo (2018), entre outros.

A obra em análise, *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro* (2004), de Maria José Silveira, apresenta uma releitura do período histórico colonial do Ciclo do Ouro. Essa ressignificação do passado pela literatura juvenil brasileira é empreendida pela ótica de duas personagens infantis, representantes dos dois principais estratos sociais que conviviam naquele momento histórico: brancos europeus livres e negros e mestiços escravizados. Com destaque para o abismo de direitos entre esses indivíduos, evidenciado a partir da análise, ancorada nos estudos de Genette ([s. d.]) sobre os elementos da narrativa, procedemos à leitura decolonial, em uma abordagem comparativa entre a obra abordada e aspectos relevantes da corrente da Nova História, concebendo que “a intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto” (Nitrini, 1997, p. 164). Assentamos nossa mirada nas práticas de literatura comparada, propostas por Mendoza Fillola (1994, p. 91), que argumenta que,

[...] en realidad, en todo proceso de recepción (sea de un Texto o de un Discurso), partimos de un estímulo visual (texto escrito: poema, novela/producción plástica: pintura, escultura), en cuya recepción siempre se produce la lectura de significados implícitos y explícitos que constituyen parte de la obra¹.

Entendemos que a obra híbrida juvenil inclui a perspectiva daqueles que ficaram no anonimato na história oficial e lhes concede um espaço de fala e representação. Dessa maneira, vemos sua discursividade em amplo diálogo com as correntes da Nova História, em especial com a “história vista de baixo”, abordagem

¹ Nossa tradução: [...] na realidade, em todo processo de recepção (seja de um Texto ou de um Discurso), partimos de um estímulo visual (texto escrito: poema, novela/produção plástica: pintura, escultura), em cuja recepção sempre se produz a leitura de significados implícitos e explícitos que constituem parte da obra.

que objetiva demonstrar que “os membros das classes inferiores foram agentes, cujas ações afetaram o mundo (às vezes limitado) em que eles viviam” (Sharpe, 1992, p. 60).

Também desenvolvemos uma aproximação dessa obra juvenil com a modalidade híbrida do romance histórico contemporâneo de mediação, proposto por Fleck (2017). As produções romanescas dessa modalidade não pretendem, no primeiro plano discursivo, contestar a “fatorialidade” instituída pelo discurso historiográfico tradicional por vias escriturais desconstrucionistas (carnavalização, anacronias, poliperspectivismo, sobreposições temporais e espaciais, apelo ao grotesco etc.), mas consideram outras possíveis perspectivas de apreensão do passado, ancoradas nas visões daqueles que, comumente, não constam dos registros oficializados. Isso lhe imprime um eminente caráter crítico frente às escritas historiográficas hegemônicas sobre o passado. Dessa maneira, nosso método de abordagem ao texto literário é interpretativo, crítico e comparativo.

Os resultados que temos alcançado no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” com relação aos estudos comparados entre a ficção híbrida infantil e juvenil brasileira e as premissas do romance histórico contemporâneo de mediação escrito para o público leitor adulto – procedimento que aqui também adotamos – têm revelado como a literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil brasileira pode contribuir com outros saberes e novas visões sobre os registros históricos hegemônicos feitos sobre nosso passado colonial, imperial e republicano e, desse modo, auxiliar na formação de leitores literários decoloniais no espaço das escolas públicas brasileiras.

No intuito de dar visibilidade à obra híbrida de história e ficção juvenil *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro* (Silveira, 2004), que apresenta uma releitura crítica sobre o período do Brasil Colônia pelo olhar dos invisibilizados pelo discurso oficial, e contribuir para o trabalho de mediação do

professor do Ensino Fundamental nos encaminhamentos para a formação de um leitor literário colonial, este capítulo se organiza em duas seções principais, além desta Introdução e das Considerações finais. Na seção a seguir, apresentamos a fundamentação teórica que embasa nossas discussões, na qual tratamos da formação leitora literária decolonial a partir dos enfrentamentos entre o colonialismo e a colonialidade com a decolonialidade, como vias à descolonização. Na sequência, realizamos a análise da obra de Silveira (2004), em que pontuamos como as estruturas sociais colonialistas e as ações do poder subjugador do colonizador estão imbricadas nessa narrativa híbrida juvenil brasileira.

A formação leitora literária decolonial: os enfrentamentos entre o colonialismo e a colonialidade como vias à descolonização

No texto literário, encontramos um discurso “capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como ‘gêneros primeiros’ – em outras formas próprias da comunicação literária” (Colomer, 2007, p. 26). O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária, a qual “intensifica a linguagem comum, afastando-a sistematicamente da fala cotidiana” (Eagleton, 2006, p. 3) e na qual “a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato [...], existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material” (Eagleton, 2006, p. 3), proporciona-nos um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da competência interpretativa do sujeito e de sua formação integral como pessoa/cidadã.

Segundo Colomer (2007), um dos objetivos principais da escola atual é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, e o da educação literária é a formação do leitor competente, que, mais

do que saber o que é literatura, saiba “ler literatura”, ou seja, essa maneira de ler que *“fusiona la participación subjetiva y emocional del lector, con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación”*² (Colomer, 2014, p. 112). Nesse sentido, a autora compreende que a leitura literária precisa ser ensinada, pois essa habilidade não se opera “por contágio”, tal como supõem algumas teorias que advogam sobre o papel secundário que as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária ocupam na formação do leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também advoga a necessidade de o aluno

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Para isso, é necessário o desenvolvimento de práticas de leitura sistematizadas para propiciar que o aluno reflita, a partir da leitura do texto literário, “sobre as condições de produção, apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (Brasil, 2018, p. 72). Assim, acreditamos, com base no que preconiza a BNCC, como também nas considerações de Colomer (2014), que a escrita literária híbrida de história e ficção, como expressão artística que é, possibilita a formação do leitor literário e vai além, pois, ao problematizar o discurso unívoco e hegemônico do relato historiográfico tradicional e ao incluir as diferentes subjetividades e promover a reflexão sobre aspectos da realidade que não vemos presentes em

² Nossa tradução: [...] funde a participação subjetiva e emocional do leitor com a recepção distanciada da obra, a partir dos procedimentos de análise e interpretação.

registros do passado, considerados fontes históricas, auxilia na formação de um leitor literário que chegará a ser, também, um sujeito decolonial. Isso implica

[...] entender que o presente que hoje vivenciamos é consequência das ações que se desenvolveram no passado, e entender os meandros das implicações desses eventos já ocorridos nas estruturas sociais atuais e os atravessamentos discursivos sob os quais eles chegam até nós, seja pelo discurso da história, da literatura, de outras tantas mídias ou da memória, constitui, de fato, um ponto de partida e um meio eficaz de planejar e preparar um outro futuro. Esses são os encaminhamentos de um processo de formação leitora literária decolonial na América Latina (Fleck, 2023, p. 54).

Cumpramos ressaltar que denominamos de “narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil” as escritas literárias voltadas ao leitor em processo de formação, ou seja, ao público estudantil do Ensino Fundamental, nas quais os autores, de forma consciente, voltam-se a um período específico de nosso passado ou a personagens anteriormente apontadas em documentos oficiais (Santos, 2023). Os vínculos existentes entre a literatura infantil e juvenil brasileira, que aqui destacamos junto a Corrêa (2023) e Santos (2023), e a produção híbrida de história e ficção destinada ao público adulto – sobretudo o romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017) –, bem como o diálogo dessas ressignificações literárias do passado com as premissas da Nova História, têm nos revelado o potencial descolonizador dessas leituras. Elas podem ser implementadas com os estudantes do Ensino Fundamental I e II, em especial na formação do leitor literário decolonial, com a devida mediação de um professor, também leitor literário decolonial.

Nesse contexto, vê-se a Nova História como resultado das ações dos historiadores mais contemporâneos frente ao passado, que promovem uma perspectiva que visa a “servir como corretivo à história da elite” (Sharpe, 1992, p. 53), em uma posição que

conflita com a história tradicional, pois esta “oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (Burke, 1992, p. 12).

Desse modo, observamos as narrativas híbridas infantis e juvenis em amplo diálogo com a História Nova, uma vez que elas apresentam releituras do passado na perspectiva dos marginalizados pelo discurso oficial. O estudo de Corrêa (2023), ao apresentar as ressignificações de quilombos e dos sujeitos quilombolas na literatura, em práticas de leituras voltadas à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental II, materializa essa vinculação, pois o professor, por meio do trabalho com o texto literário, mais especificamente com as narrativas híbridas de história e ficção,

[...] ao proporcionar aos discentes leituras literárias que valorizem a sua identidade, a sua cultura e, em especial, a memória dos quilombos brasileiros conseguirá, com mais efetividade, que seus educandos se identifiquem com o material de leitura e se interessem pelos conteúdos ministrados (Corrêa, 2023 p. 15).

Tais produções, que evidenciam as diversas e possíveis perspectivas sobre o passado colonial da América Latina, alinhem-se às ações de pensadores latino-americanos que tratam do desenvolvimento de um pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2017a, p. 6),

[...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa quanto entre a Europa e as suas colônias.

É nesse contexto que entendemos por leitor literário decolonial aquele sujeito que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias, mas que é, também, um leitor que precisa conhecer nossa história, superando o viés tradicional e descolonizando-se por meio da formação leitora, tal como nos apresenta Fleck (2023, p. 23), quando expõe o conceito de leitor literário decolonial:

[...] usamos o adjetivo “decolonial” – usualmente aplicado a processos, práticas e perspectivas, como ocorre em “pensamento decolonial”, “movimento decolonial”, “perspectiva decolonial”, “projeto decolonial”, “práticas decoloniais”, entre tantas outras expressões – para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento.

Esse leitor, em nossa opinião, deve ser apresentado aos caminhos da descolonização pela compreensão dos discursos tanto do colonialismo do passado (e suas reminiscências no presente da colonialidade) quanto das ressignificações desses discursos na arte literária atual. Isso lhe propicia tornar-se um sujeito ciente de seu passado colonialista – de submissão aos ditames da retórica da modernidade/civilidade europeia – e da colonialidade de seu presente – que estende a dinâmica do poder colonialista a nossos dias –, de forma a, nas palavras de Fleck (2023), exercer um contrapoder.

Dessa maneira, contribuir para a formação de um leitor literário decolonial configura-se como uma ação decolonial, que tem como base teórica os estudos da modernidade/colonialidade desenvolvidos por um grupo de autores latino-americanos – representados, neste estudo, especialmente por Quijano (2000), Walsh (2013) e Mignolo (2017a; 2017b) – que centram seu olhar na

perspectiva do Hemisfério Sul. Com base nas discussões desses estudiosos, pode-se estabelecer, no contexto brasileiro, o conceito de colonialismo (colonial/colônia) como o processo de posse territorial iniciado em 1500, pelos portugueses, e o conceito de descolonização como o momento da independência política e territorial, em 1822. No entanto, depois desse processo de independência, no intuito de manter as premissas instituídas no período colonial, de subjugação, inferioridade racial e de gênero, dependência econômica aos países imperialistas, entre outras, passa a ocorrer outra forma de colonização: a colonialidade. Nesse sentido,

Los conceptos de colonialidad y decolonialidad trascienden los conceptos de colonización y descolonización. [...] El “colonialismo” se refiere a la colonización territorial por imperios de Europa occidental con la conquista del “Nuevo Mundo”. Por lo tanto, la “descolonización” fue el proceso político realizado para poner fin a esta colonización – posesión – territorial iniciada en 1492 para viabilizar la expansión del capitalismo emergente. Sin embargo, simultáneamente hubo otro tipo de colonización: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. “Colonialidad” es el concepto que traduce este tipo de colonización, que sobrevivió a la colonización territorial y condiciona la geopolítica internacional y las relaciones intrarregionales en el mundo [...]³ (Mignolo, 2000 apud Walsh, 2013, p. 479).

Dessa maneira, é possível compreender a colonialidade como uma forma de colonização que sobreviveu à colonização territorial e continua a condicionar a geopolítica internacional e atuar, sobretudo, nas mentes, no imaginário e nas identidades dos povos

³ Nossa tradução: Os conceitos de colonialidade e decolonialidade transcendem os conceitos de colonização e descolonização. [...] O “colonialismo” se refere à colonização territorial pelos impérios da Europa ocidental com a conquista do “Novo Mundo”. Por isso, a “descolonização” foi o processo político realizado para pôr fim a essa colonização – posse – territorial iniciada em 1492 para viabilizar a expansão do capitalismo emergente. No entanto, simultaneamente, existiu outro tipo de colonização: do poder, do saber, do ser e da natureza. “Colonialidade” é o conceito que traduz este tipo de colonização, que sobreviveu à colonização territorial e condiciona a geopolítica internacional e as relações intrarregionais no mundo [...].

antes colonizados. Assim, enveredar pela formação de um leitor literário decolonial pressupõe propor ações que atuem nessas dimensões. Esse leitor, portanto, deve partir do lugar destinado ao colonizado, espaço que lhe foi outorgado pelo poder, e insurgir-se contra essa determinação, de forma a alterar a lógica da colonialidade de manter inalterada a estratificação social produzida pelo colonialismo na América Latina. Ocorre, dessa forma, o giro decolonial, ou seja, a capacidade de pensar outras formas e outros meios de vida e de produção (Fleck, 2023). Espera-se que esse leitor, ao reconhecer seu lugar social, “progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder” (Santos, 2023, p. 71).

Estruturas sociais colonialistas e ações do poder subjugador do colonizador imbricadas nas narrativas híbridas juvenis brasileiras

A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro*, de Maria José Silveira (2004), retrata, pelo olhar de dois amigos, Ana Preciosa e Manuelim – ela, filha de comerciantes portugueses, e ele, um cafuzo, filho de escravidão africano com escrava indígena –, as aventuras vividas por eles no período do Ciclo do Ouro. Por serem personagens infantis, elas têm a potencialidade de despertar o olhar do leitor que se encontra na fase inicial de formação para uma realidade social estratificada, rigidamente delimitada. Pela arte da ficção, essa tessitura híbrida de história e ficção evidencia como tal realidade impactava a vida dos sujeitos na época recriada pelo relato ficcional.

A diegese desenvolve-se em seis capítulos. No primeiro, intitulado: “No qual ficamos conhecendo Ana Preciosa e Manuelim”, o narrador extradiegético relata o nascimento de Ana Preciosa em uma família de comerciantes portugueses, e o de Manuelim, em uma senzala, além de narrar as circunstâncias de

como Manuelim ficou órfão: “depois que Manuelim nasceu, seus pais decidiram fugir. Não aguentavam mais o inferno da escravidão e não queriam que o filho vivesse sem liberdade, como eles” (Silveira, 2004, p. 13).

Quando os pais de Manuelim foram mortos pelos feitores da fazenda em que eram escravizados, um desses feitores, ao ver Manuelim ainda bebê, resolveu deixá-lo vivo, como podemos observar no excerto destacado: “– Não, pare! Vamos levar esse tigrinho preto para ver o que conseguimos por ele” (Silveira, 2004, p. 16). No entanto, posteriormente, esse feitor ficou receoso de que, ao voltar apenas com o bebê para a senzala, iria despertar ainda mais o ódio nos outros escravizados, e, sem saber o que fazer com “aquele pedacinho de gente que considerava um estorvo semi-humano” (Silveira, 2004, p. 17), parou na taberna de seu Gastão, pai de Ana. Ali, ele trocou o menino por um pouco de sal e uma candeia, pois “Dom Gastão, sabendo do que acabara de ocorrer, ficou com pena do pirralho” (Silveira, 2004, p. 17). A partir daí, as duas crianças tornaram-se amigos inseparáveis.

No segundo capítulo, no qual se menciona o grupo de amigos de Vila Rica, descreve-se a infância desses dois amigos, especialmente suas brincadeiras com as demais crianças da vila, como as de se equilibrar nos muros, tomar banho nos ribeirões e catar pedrinhas de diamante nas enxurradas. Ademais, destacam-se as diferenças entre negros e brancos, evidentes já no período da infância. Nesse sentido, o narrador relata que os meninos que brincavam com Manuelim e Ana Preciosa possuíam botinhas de cano largo compradas no Rio de Janeiro, mas Manuelim estava sempre descalço, pois “as crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapato de qualquer tipo” (Silveira, 2004, p. 22).

No terceiro capítulo, no qual se apresenta um velho santeiro e suas muitas esquisitices, entra em cena a personagem chamada Joaquim das Luzes, um artista que fazia pinturas em igrejas. Manuelim foi encarregado de ajudar esse pintor, como podemos ler neste fragmento: “A pedido do padre, quando o menino estava aí

por seus 8 anos, Dom Gastão passou a enviá-lo à igreja, todas as manhãs, para ajudar o santeiro Joaquim das Luzes, um dos mestres artistas que pintavam belas imagens de santos e faziam das igrejas da vila as mais admiradas da região” (Silveira, 2004, p. 25). Com ele, o garoto aprendeu muito sobre arte e sobre as pedras preciosas que colecionava, como exemplifica esta passagem: “Às vezes os dois passavam um bom tempo avaliando uma a uma. Mestre Joaquim, deixando a luz incidir sobre uma pedra em várias posições, ia mostrando as diferenças que um simples raio pode revelar: as mudanças na cor, na textura, na sugestão de profundidade” (Silveira, 2004, p. 28-29).

É no quarto capítulo da diegese, no qual se conta o que aconteceu quando tropeiros chegaram à vila e as consequências desse episódio, que as personagens protagonistas vivem momentos de muita aventura e sofrimento. Nesse momento do relato, chegou à vila uma caravana de tropeiros e, considerando que “a chegada de um tropeiro com suas mercadorias e notícias era um dia de festa em qualquer vila” (Silveira, 2004, p. 33), em meio à agitação do comércio de seus produtos, ocorreu o desaparecimento de um saco de moedas. Nesse cenário, “o rebuliço ficou ainda maior quando o pai de Priciano e dois de seus homens, a cavalo, aparecem puxando um escravo aos trancos” (Silveira, 2004, p. 37). A culpa do roubo recaiu sobre Chico Ourives, pai de Dominguinto, um dos amigos das crianças. Chico Ourives “era um negro franzino, que tinha sido mestre-ourives dos mais competentes até chegar uma ordem do Reino proibindo que negros e mulatos trabalhassem na transformação do ouro” (Silveira, 2004, p. 37), e, após a proibição de trabalhar, havia fugido para um quilombo, sendo punido nessa ocasião e posteriormente, quando fugiu novamente, conforme informa o narrador neste trecho: “Foi quando tentou fugir pela primeira vez e foi preso e marcado no rosto com F em brasa, o F de fujão. Mas ele tentou fugir de novo. E lhe cortaram uma orelha, pois era o que faziam com os escravos que tentavam fugir pela segunda vez” (Silveira, 2004, p. 38). Com esses relatos, o narrador elucida ao leitor aspectos a respeito do processo de estratificação social que

predominava na Colônia naquele período em que os horrores da escravidão, da violência e da tortura praticada pelos brancos europeus não tinham limites.

O narrador também descreve o semblante que se observava em Chico Ourives ao ser arrastado pelos soldados, amarrado a um tronco e chicoteado: seu rosto estampava a revolta por ter sido acusado injustamente de roubo devido a sua cor, e “as marcas deixadas em seu rosto pelos castigos apareciam menos que o fulgor do ódio que agora brilhava como lâmina em seus olhos, antes pacíficos” (Silveira, 2004, p. 38). A ficção, desse modo, ao desvelar as raízes de tanta dor e revolta que esse povo carrega devido aos horrores a que foram submetidos seus ancestrais, revela o poder colonialista, expõe o lado desumano desses sujeitos que se consideravam superiores apenas por terem a cor da pele branca e, por isso, viam-se no direito de maltratar, humilhar, escravizar outros sujeitos só porque não eram iguais a eles.

No quinto capítulo, conta-se como se descobriu o que por pouco não seria descoberto. Ana, quando estava embaixo do balcão da taberna de seu pai, triste por seu amigo, ouviu a conversa de dois homens estranhos que confessavam terem roubado as moedas: “– O nego fujão sem orelha ficou com a culpa e nós com o dinheiro... Hi...hi...hi... A sacola de moedas está aqui comigo... hi...hi...hi..., são e salva...” (Silveira, 2004, p. 45). Prontamente, Ana contou o que ouvira a Manuelim e a seu pai, e este, por sua vez, contou ao tropeiro. Assim, o tropeiro conseguiu recuperar as moedas roubadas: “Os dois malfeitores não tiveram a menor chance de escapar. Foram pegos de surpresa, com a prova do crime na cintura” (Silveira, 2004, p. 47).

No último capítulo, no qual se mostra como as despedidas, às vezes, são alegres, narra-se que o tropeiro, a pedido de Gastão, como forma de recompensa pela injustiça cometida, comprou o escravizado que sofrera injustamente pelo roubo e lhe alforriou, segundo relata o narrador neste trecho: “– Por que o senhor não compra o negro e depois lhe dá a alforria? O preço vai ser barato, pois ele está proibido de trabalhar no que sabe, ourivesaria, e já não

é um negro jovem” (Silveira, 2004, p. 51). As crianças ficaram felizes pelo ocorrido com o amigo e se despediram da caravana até a saída da vila. Nesse momento do relato, “Dominguino ia tocando sua flauta, enquanto Manuelim tocava o tambor e os outros cantavam, improvisando uma pequena festa de despedida para Priciano e a tropa” (Silveira, 2004, p. 52).

O narratário, na obra em análise, pode ser identificado como extradiegético, o qual, conforme Jouve (2002, p. 39), “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto”, tendo em vista que encontramos diversas passagens em que o narrador lança alguns questionamentos a seu destinatário, no intuito de uma aproximação com esse “ouvinte”, descrito também como “virtual”. O narrador assim se dirige a seu interlocutor: “Você está achando que Mestre Joaquim era um pouco sádico?” (Silveira, 2004, p. 30).

Essa estratégia narrativa de aproximação com o leitor pretendido para o texto – isto é, crianças e jovens em período de formação leitora – por meio de questionamentos do narrador ao narratário lança dúvidas, reflexões, indagações a respeito do momento histórico em que a narração se situa, as quais atuam, também, na instância da recepção leitora, pois, conforme nos esclarecem Jauss *et al.* (1979, p. 57), “a recepção não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente de aprovação e de recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico”.

A construção da significação do texto é, assim, potencializada pelo fato de o interlocutor do texto ser convidado a refletir, dar sua opinião. Desse modo, o narratário – com quem o leitor pode se identificar – faz-se, pelas instigações do narrador, partícipe na interação entre autor-texto-leitor e sente-se protagonista em sua ação leitora, fato que lhe propiciará construir ressignificações sobre o evento narrado.

O tempo instaurado na tessitura da narrativa é linear, uma vez que os fatos expostos na diegese são apresentados em ordem cronológica, iniciando com a descrição do nascimento de Ana

Preciosa, seguindo-se o relato da morte dos pais de Manuelim e sua consequente entrega, pelo feitor, a Dom Gastão (pai de Ana Preciosa), em troca de alguns mantimentos. A narrativa segue descrevendo as aventuras vividas por essas duas personagens ao longo de sua infância até a chegada de uma comitiva de tropeiros na vila e o incidente do roubo das moedas de ouro, que movimentam todas as ações dramáticas desse momento. O relato híbrido de história e ficção finaliza-se com a descrição da cena de despedida da comitiva dos tropeiros, que deixaram Vila Rica e seguiram viagem para comercializar seus produtos em outros lugares da Colônia, conforme descreve o narrador: “Os últimos homens da tropa desapareciam na curva do morro, atrás das últimas mulas, e os meninos tocavam, acenando e se despedindo, em grande algazarra: – Adeus, todo mundo, boa viagem! E não se esqueçam da gente!” (Silveira, 2004, p. 53).

No que concerne ao espaço, a diegese desenvolve-se “na pequena Vila Rica, mais tarde chamada de Ouro Preto, por volta da segunda metade dos anos de 1700” (Silveira, 2004, p. 9). Vale lembrar que, nessa época – segunda metade do século XVIII –, a região de Minas Gerais era considerada a mais rica da Colônia, devido à quantidade expressiva de ouro extraída de suas minas. Essa estratégia de situar o leitor no contexto espacial e temporal em que a tessitura narrativa será ambientada é considerada uma forma de aproximação com o leitor pretendido da obra. Tais informações, oriundas do contexto histórico, enriquecem a tessitura ficcional, que passa a expandir os conhecimentos dos leitores em relação a esses aspectos – espaciais/temporais – do passado de nossa nação. São essas inserções que constroem a essência das narrativas híbridas de história e ficção.

O elemento “espaço” – constituinte de qualquer narrativa –, segundo Bonicci e Zolin (2003, p. 45), “compreende o conjunto de referências de caráter geográfico/arquitetônico que identificam o(s) lugar(res) onde se desenvolve a história. É uma referência material ao lugar onde personagens, situações e ações são realizadas”. De acordo com esses autores, o ambiente caracteriza determinada

situação das personagens dentro dos espaços – ou seja, é o clima, a atmosfera vivida pelas personagens em determinados espaços –, e a ambientação é a identificação do modo como o ambiente é constituído pelo narrador.

A respeito do espaço retratado na narrativa – a cidade de Vila Rica –, o narrador destaca a exuberância das casas e das igrejas, produzidas pelas riquezas oriundas do ouro, o florescimento das artes e o tropeirismo – atividade comercial de caravanas de homens que, em suas mulas e cavalos, abasteciam as vilas com mantimentos e informações –, conforme se pode confirmar neste excerto do relato:

As antigas casas de taipa e de telhado de palha eram reformadas e enfeitadas. [...] As antigas ruas, que tinham poeira demais nas épocas de secas ou demasiadas poças de lama nas épocas de chuva, eram cobertas com grandes pedras claras, que tornavam as caminhadas mais fáceis e mais elegantes, e não deixavam sujar as barras das longas saias das mulheres. [...] As rústicas bicas, onde o povo ia recolher a água para as necessidades domésticas, eram substituídas por ornamentados chafarizes de pedra-sabão, caprichadas construções encomendadas aos mestres artistas da cidade. As igrejas, então, nem se fala! Seu fasto e beleza eram comentados até no Reino de Portugal (Silveira, 2004, p. 20).

Essa estratégia de descrição usada pela autora destaca as transformações ocorridas nesse espaço devido ao enriquecimento da população proveniente das jazidas de ouro e propicia ao leitor contemporâneo imaginar esse cenário do passado tão exuberante e luxuoso, construído para deleite e conforto dos habitantes da Colônia. É possível inferir, com base nessas descrições, como esses benefícios poderiam se tornar acessíveis a mais pessoas, caso as riquezas tivessem sido empregadas em proveito do lugar de onde foram extraídas. Contudo, apenas uma pequena parte da população teve acesso a esses bens, os quais, em grande medida, não se expandiram a um número maior de pessoas, porque essa riqueza não foi aplicada na Colônia, pois, como sabemos, a maior parte foi para Portugal e seus parceiros comerciais, principalmente

a Inglaterra, depois do Tratado de Methuen, assinado em 1703, que levou à predominância inglesa sobre Portugal. Isso ocorreu, segundo Costa e Menezes (2012, p. 200), porque a

[...] hegemonia inglesa sobre Portugal teria feito que o “impulso dinâmico” da economia colonial fosse canalizado para a Inglaterra. Sendo assim, embora no século XVIII a mineração no Brasil tenha produzido riqueza, esta não foi acumulada na Colônia em razão do regime de comércio imposto ao Brasil pela metrópole.

A diegese expõe, em suas 53 páginas, a situação dos habitantes de Minas Gerais naquele espaço, em um período de enriquecimento da elite portuguesa, que comandava a extração do ouro, e da Coroa portuguesa, que ficava com um quinto de tudo o que era retirado das escavações, às custas do trabalho duro e insalubre de escravizados negros e indígenas, segundo podemos observar no relato do seguinte fragmento: “Querendo manter a Colônia submissa e temendo que o ouro que julgava seu fosse roubado (de cada pepita de ouro descoberta, uma quinta parte a Coroa Portuguesa achava que deveria ser dela) Portugal vinha proibindo cada vez mais coisas” (Silveira, 2004, p. 37).

Uma das proibições da Coroa foi a instalação e o desenvolvimento da indústria de manufatura na Colônia, por meio do alvará de 1785, assinado pela rainha Maria I. Nesse período, de acordo com Borges e Santos (2018, p. 148),

[...] eram as demandas das metrópoles que conformavam o papel das suas respectivas colônias, a saber: fornecer produtos agrícolas extremamente valiosos no mercado internacional; fornecer matérias-primas para a produção manufatureira e *a posteriori* maquinofatureira; fornecer metais preciosos amoeáveis (demanda típica da política econômica mercantilista de Antigo Regime), além de assegurar a exclusividade do comércio para as suas respectivas metrópoles.

Essa economia escravista e agroexportadora do período colonial, desse modo, seria, de acordo com os autores, a principal responsável pelo retardo econômico brasileiro, pois a utilização da mão de obra escrava dificultou o progresso tecnológico, e o direcionamento para o mercado externo limitou o desenvolvimento do mercado interno. Assim, esses fatores promoveram “grande concentração de renda tanto entre os grupos sociais quanto entre as diferentes regiões do Brasil, beneficiando as regiões produtoras de artigos em alta no mercado internacional” (Borges; Santos, 2018, p. 146), e forjaram a estrutura social estratificada da Colônia, baseada no trabalho escravo para a extração de minérios e produção agrícola para exportação. Vemos, no relato híbrido de Silveira (2004), que esses fatores criaram uma atmosfera de revolta nas personagens nesse espaço de exploração, como é possível compreender a partir do seguinte excerto:

Outro resultado: as pessoas daqui ficavam cada vez mais revoltadas. Como foi o caso de Chico Ourives, que era mestre da ourivesaria e, como todo mestre, um apaixonado pelo que fazia. Quando o proibiram de transformar o ouro nas jóias que eram sua arte, ele viu que já estava passando da hora de tentar se juntar a um quilombo (Silveira, 2004, p. 38).

Para contextualizar o leitor a respeito da diferença no tratamento direcionado aos brancos e aos negros, o narrador deixa claro que, enquanto eram crianças, eles até poderiam brincar todos juntos, mas, “quando ficavam maiorzinhos, a situação mudava. Os escravos começavam a trabalhar, alguns em serviços pesados e outros, os de maior sorte, aprendendo algum ofício de artesão” (Silveira, 2004, p. 23). Isso ocorria com os escravizados, enquanto “os filhos dos senhores, por sua vez, principalmente os meninos, começavam a estudar, com professores que davam aulas nas casas dos alunos” (Silveira, 2004, p. 23). Esses excertos demonstram as origens seculares do abismo que separa as condições de vida e de acesso aos bens culturais por parte da

população negra e mestiça, em comparação aos brancos, principalmente aqueles oriundos das elites.

Com essas elucidações, a literatura consegue auxiliar na descolonização das mentes de jovens leitores em formação, especialmente considerando-se que tais informações, majoritariamente, foram encobertas por um ensino de história que alijou os jovens em formação dessas informações, ao ponto de muitos, no presente, criticarem políticas públicas que tentam reparar esses danos feitos aos sujeitos que, no passado, edificaram, com sua força de trabalho, muito do que é nossa sociedade atual.

O foco narrativo da diegese – embora sendo extradiegético – é construído com base em perspectivas de personagens relegadas à margem da sociedade da época revisitada pela ficção; ou seja, exibem-se perspectivas do passado expostas a partir da visão e das vivências de sujeitos invisibilizados ou ausentes no discurso historiográfico tradicional. O narrador, que atua em nível extradiegético e com voz heterodiegética – não sendo personagem do relato contado –, expõe os eventos ocorridos a partir do olhar e das vivências cotidianas de duas crianças pertencentes a estratos sociais diferentes. A convivência das crianças, desde o nascimento, ocorreu porque Dom Gastão, pai da personagem Ana Preciosa, aceitou ficar com Manuelim, menino mestiço que havia sido trazido para sua taberna pelo feitor de uma das fazendas da região, que matara os pais da criança. A atitude da personagem Dom Gastão é justificada da seguinte forma:

Também achou que o menino poderia ser um bom companheiro de brincadeiras para a filha recém-nascida, e levou-o para ser criado por negra Lucinda, a ama-de-leite de Ana Preciosa. A partir daí, as duas crianças cresceram inseparáveis, na barra da saia da mãe preta ou em brincadeiras nos quintais e ruas da rica vila do ouro (Silveira, 2004, p. 17).

É possível depreender, desse excerto, mais uma das faces da escravização: o processo de objetificação do negro. A personagem

mestiça Manuelim foi “aceita” no seio da família portuguesa que vivia na Colônia por seu potencial de servir de companhia, de “brinquedo”, para a filha branca. Já a negra Lucinda, a ama de leite, foi destinada a nutrir, com seu leite materno, a criança de outra mãe, que, por questões culturais, não amamentava a própria filha. Exibe-se, assim, na ficção híbrida, a estrutura social do Brasil Colônia, a realidade de seres humanos tratados (por outros seres humanos) como objetos que poderiam ser dispostos e utilizados da maneira que os “senhores” queriam. Essa é mais uma das ações dos colonizadores, que, por mais de três séculos, subjugarão esses indivíduos trazidos à força de sua terra natal, considerados seres inferiores somente pela cor de sua pele.

As personagens que desenvolvem as ações da diegese apresentam diferentes configurações: as de extração histórica, as puramente ficcionais e as metonímicas. Como representante das personagens de extração histórica, temos, no relato de Silveira (2004), a figura de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, escultor brasileiro que viveu em Ouro Preto, Minas Gerais, antigamente conhecida como Vila Rica. As demais personagens, Ana Preciosa, Manuelim, Chico Ourives, Dominguito, Dom Gastão, os tropeiros, entre outros, são puramente ficcionais, pois seus nomes não estão citados nos anais da história. Todavia, entre elas, vislumbramos algumas se enquadrarem na categoria de personagens metonímicas, pois, consoante a Fleck (2017), embora seus nomes não constem dos registros oficiais, elas representam aqueles sujeitos geralmente periféricos, marginalizados ou excluídos pela historiografia tradicional, a qual “tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens” (Burke, 1992, p. 12).

Como exemplo de personagem cuja configuração apresenta uma função metonímica, destaca-se Manuelim, um menino negro, mestiço, que, embora não tenha seu nome incluído como uma personagem que viveu durante aquele período, representa as centenas ou milhares de crianças negras/mestiças que ficaram órfãs

porque seus pais foram mortos, ou porque, já no nascimento, foram vendidas a outros senhores e, por isso, separadas de seus pais.

Outra personagem que se enquadra nessa caracterização de figura metonímica, ou seja, a de representante de um estrato social cujos membros viveram naquele período e passaram pelas mesmas situações que esse da ficção, é o negro Chico Ourives, pai de Dominguito, amigo de Ana Preciosa e Manuelim. Essa personagem, tal como tantos negros ou mestiços daquele período de escravização, padeceu pela injustiça ao ser acusado de roubo apenas por ser negro, e sofreu castigos físicos e humilhações, sem direito à defesa, por ser considerado inferior em virtude de sua condição étnica e social.

A caracterização das personagens protagonistas – Ana Preciosa e Manuelim – corrobora a descrição do contexto social daquele período, pois demonstra claramente a estratificação social da sociedade naquele momento de nossa história, em que as diferenças, que ainda hoje são visíveis, não ficavam encobertas. O narrador assim descreve o nascimento e a felicidade dos pais da personagem Ana Preciosa:

Só então Dom Gastão, seu pai, pegou-a pela primeira vez no colo e declarou, orgulhoso e feliz:

– Esta é minha filha muito amada, uma riqueza maior que a maior das pepitas de ouro ou diamante que alguém possa encontrar. De hoje em diante, será chamada de Ana Preciosa (Silveira, 2004, p. 12).

Já a personagem Manuelim, por ser negro/mestiço, não teve os mesmos direitos que Ana Preciosa de conviver com seus pais, que, com toda a certeza, sentiram a mesma emoção e o mesmo amor que a personagem Dom Gastão expressou por sua filha. A basilar diferença entre os dois já ocorre no nascimento: um (branco), com direito à liberdade, e outro (negro/mestiço), com destino à escravidão. Essa diferença entre as protagonistas é ressaltada pelo narrador no seguinte excerto:

Manuelim nasceu no mesmo ano que Ana, mas como uma grande diferença: nasceu escravo. Seu pai fora sequestrado na África e trazido para o Brasil no porão de um terrível navio negroiro. Conheceu sua mãe, índia também escravizada, na senzala de um reinol de Vila Rica. Ela era da tribo dos índios Cataguá, que viviam antes na região e que, depois da descoberta do ouro, foram sendo expulsos ou aprisionados (Silveira, 2004, p. 13).

Outro elemento que colabora para a percepção do leitor a respeito das diferenças sociais baseada no conceito de raça é a escolha dos nomes das personagens protagônicas. O nome Ana Preciosa denota valor e superioridade, tal como é construído o imaginário do europeu branco, enquanto o nome Manuelim expressa o diminutivo, que induz à ideia do desvalorizado, diminuído, atributos relacionados ao negro, mestiço ou autóctone, considerados inferiores pela retórica da colonização.

Para Anibal Quijano (2000), o poder não se reduz às relações de produção. Com o conceito de colonialidade do poder, o autor acrescenta as instâncias de gênero e raça para explicar a classificação social. A ideia de raça foi usada como uma maneira de legitimar as relações de poder no período da conquista. Com isso,

[...] los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial⁴ (Quijano, 2000, p. 203).

⁴ Nossa tradução: [...] os povos conquistados e dominados foram colocados numa posição natural de inferioridade e, conseqüentemente, seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Assim, a raça tornou-se o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial em categorias, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Ou seja, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Desse modo, a obra de Silveira (2004) exemplifica as relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes no período colonial do Brasil. Essa classificação social tem sido, conforme afirma Quijano (2000), o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação até a contemporaneidade. Essas são reminiscências visíveis do colonialismo nas atuais sociedades latino-americanas.

Ademais, a inversão de foco narrativo em relação à história tradicional é, majoritariamente, a perspectiva adotada pelas escritas híbridas críticas/mediadoras do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), fato que possibilita o diálogo entre esses dois âmbitos de produção literária híbrida no Brasil – as narrativas híbridas para jovens leitores em formação e o romance histórico destinado ao público adulto. Esse discurso invisibilizado pela história hegemônica, posto em evidência nas narrativas híbridas críticas/mediadoras, amplia a visão do leitor em formação sobre os fatos do passado e promove novas elucidações sobre os agentes promotores dos eventos consignados nos anais da historiografia. Desse modo, a leitura de tais obras se direciona pelos passos à formação do leitor literário decolonial estabelecidos por Fleck (2023).

Segundo Fleck (2023), esses passos requerem formação continuada aos profissionais da Educação Básica para que tal dimensão da formação leitora seja entendida e incorporada às práticas de leitura cotidianas na escola. O primeiro passo, de acordo com o autor, é o *reconhecimento da colonialidade*; ou seja, inicialmente, é necessário que o sujeito compreenda que a versão da história que conhecemos é aquela construída pela perspectiva do europeu, branco, colonizador e escravocrata, que apresenta seus feitos durante a colonização e “conquista” do território americano. Isso lhe foi possível porque ele dominava a leitura e a escrita, que lhe permitia produzir uma narrativa voltada aos atos heroicos europeus que trouxeram a “modernidade/civilidade” aos povos considerados bárbaros, incivilizados, sem cultura e crença.

O segundo passo de um processo de formação leitora na perspectiva decolonial é a *promoção de atos que possam desterritorializar e reterritorializar essas mentes colonizadas*. Isso é possível, segundo Fleck (2023), com o uso da arte literária que oferece outras perspectivas do passado colonial, a partir da visão dos sujeitos invisibilizados ou excluídos pelo discurso oficial. As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis de cunho crítico são obras que oportunizam outra versão dos acontecimentos que formaram nossa sociedade (Santos, 2023). Em muitas dessas obras, as personagens heroicizadas são

[...] negros que se rebelaram contra a exploração desumana dos colonizadores, ou são habitantes originários de extrema coragem e bravura que defendem suas vidas, suas famílias, suas comunidades, suas terras e liberdade frente à cobiça, à ganância e à sede de poder dos invasores (Fleck, 2023, p. 30).

Além disso, o autor propõe a leitura de diferentes textualidades, organizadas de forma temática (Oficinas Literárias Temáticas), em uma proposta que dialogue com os aspectos identitários do leitor, a exemplo do que fez Corrêa (2023), com a temática da ressignificação dos quilombos e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira. Esse terceiro passo requer a *ampliação do 'corpus' nas práticas de leitura e os confrontos de visões*. Para isso, o leitor em formação deve ser defrontado com diferentes perspectivas das temáticas eleitas, ou seja, com as versões exaltadoras do passado colonialista, presentes na história tradicional e expressas, muitas vezes, nos livros didáticos, na literatura acrílica e em diferentes artes, ao lado daquelas produções críticas mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução da literatura híbrida infantil e juvenil (Santos, 2023). Segundo Fleck (2023, p. 55), a partir dessa comparação,

[...] o leitor que, nesse processo, chegar a dar o “giro decolonial” será aquele que irá rever sua posição frente a essa dicotomia e, em muitos

casos, irá “renativizar/reautoctonizar” e “renegrir/reenegrecer” seus heróis, dando-lhes os tons adequados que a bravura em nossas terras sempre teve, deixando de lado as páginas embranquecidas de nosso passado pelo poder colonialista.

Em relação à característica da diegese de priorizar um foco narrativo que exhibe perspectivas marginalizadas, como ocorre na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, o narrador extradiegético da obra híbrida infantil em foco vale-se da perspectiva de duas crianças – uma mestiça, e outra, filha de um comerciante português – para recontar os fatos do período histórico do Ciclo do Ouro, no Brasil Colonial. Ao adotar essa visão marginalizada, o narrador destaca:

As crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapatos de qualquer tipo. Ana Preciosa, embora tivesse seu lindo sapatinho importado de Valença para ir às missas de domingo e sandálias trançadas de couro para usar no dia-a-dia, preferia andar descalça como os amigos (Silveira, 2004, p. 21).

Podemos também observar, no relato de Silveira (2004), outras características comuns às da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descritas por Fleck (2017): a) releitura crítica verossímil do passado; b) narrativa linear do evento histórico recriado; c) emprego de linguagem amena, fluida e coloquial; d) emprego de estratégias escriturais bakhtinianas; e) presença de esparsos recursos metaficcionalis.

A verossimilhança, estratégia criada pela autora para conferir um tom de autenticidade às ações ficcionais inseridas no contexto dos eventos históricos narrados pela literatura, é construída com a utilização, na diegese, de personagens de extração histórica, ou seja, atores que, de fato, existiram e estavam presentes quando os episódios aconteceram. A personagem histórica que participa dos

eventos narrados no relato ficcional é Aleijadinho (1738-1814)⁵, escultor que construiu imagens e igrejas, considerado o principal representante do estilo barroco em nosso país. Na tessitura narrativa de Silveira (2004), ele é assim exibido:

A fama do mestre Francisco – o escultor que mais tarde seria chamado de Aleijadinho, devido à doença que começava a tomar conta e deformar seu corpo – já se espalhara pela Colônia. Ele recebia convites para trabalhar em outros lugares, mas raramente saía dali, a região onde nascera e que deixaria para sempre marcada com sua arte (Silveira, 2004, p. 21).

A verossimilitude do relato ficcional em relação ao evento histórico relido demonstra ao leitor que os eventos narrados pela ficção poderiam ter ocorrido. A construção do tempo e do espaço precisos de Vila Rica e do Ciclo do Ouro no Brasil Colônia também cooperam para que o relato híbrido infantil/juvenil logre essa configuração. Assim, pela arte literária, cria-se uma versão do passado plausível de ter acontecido, justamente para dar a ideia de que a narrativa histórica, oficializada pelo poder, não pode ser a única que representa o que efetivamente ocorreu.

Essa releitura ficcional do passado segue a linearidade cronológica dos eventos; ou seja, não ocorrem avanços e retrocessos no tempo da tessitura narrativa. Tal estratégia é uma volta ao tradicionalismo das primeiras produções do gênero (romance scottiano e tradicional), que se implementou a partir do pós-*boom*

⁵ Aleijadinho, como era conhecido Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), foi um escultor, entalhador e arquiteto do Brasil colonial. Suas obras estão espalhadas pelas cidades de Ouro Preto (antiga Vila Rica), Tiradentes, São João Del-Rei, Mariana, Sabará, Morro Grande e Congonhas do Campo. Nascido em Vila Rica, hoje Ouro Preto (MG), filho do português Manuel Francisco Lisboa e de sua escrava Isabel, Aleijadinho desenvolveu suas atividades de escultor, entalhador e projetista no Ciclo do Ouro em Minas Gerais. Suas talhas, estátuas e seus projetos em estilo barroco e rococó estão presentes em construções religiosas de várias cidades mineiras. Informação disponível em: <https://www.ebiografia.com/aleijadinho/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

(década de 1980) para tornar as obras compreensíveis a um público mais amplo, uma vez que as sobreposições temporais e as anacronias exageradas, entre outros experimentalismos linguísticos e formais da época do *boom* (1960-1970), tornavam a compreensão das obras híbridas bastante inacessível aos leitores juvenis ou mesmo aos adultos sem uma formação aprimorada.

Ademais, a narrativa na perspectiva de personagens invisibilizadas ou ausentes nos relatos historiográficos da história tradicional coaduna-se com os preceitos dos historiadores da Nova História. Esses historiadores mais contemporâneos, ao considerarem também a “visão de baixo” para apresentar os fatos históricos, auxiliam “a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (Sharpe, 1992, p. 62). Desse modo, consideramos que essa narrativa híbrida de história e ficção auxilia o jovem em formação no reconhecimento de si como um sujeito histórico, pertencente a um contexto social que é resultado de um processo histórico de subjugação e exploração.

Podemos compreender, também, que as obras dessa modalidade estão alinhadas às ações decoloniais, que objetivam complementar a descolonização iniciada em 1822, com a independência do território, atuando, agora, nos efeitos da colonialidade nas mentes, no imaginário e na identidade do povo latino-americano, que desconhece a persistência de sua condição de marionete, controlada pelos fios invisíveis dos discursos de modernidade/civilidade, progresso e democracia das nações desenvolvidas. Segundo Mignolo (2017a, p. 10), “a analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade”.

Nesse sentido, compreendemos que a obra de Silveira (2004) segue essa analítica de desvendar ao leitor contemporâneo as raízes da estratificação social da sociedade brasileira, da desigualdade acentuada, a fim de contribuir para uma atuação mais consciente

desses sujeitos nos espaços sociais por onde transitam. Para tal conscientização, o discurso apresentado aos estudantes não pode ficar centrado na voz monolíngue do colonizador, que o enuncia por meio de uma manipulação discursiva e ideológica da linguagem, como se o relato feito nesse âmbito fosse uma verdade inquestionável.

Outro aspecto de aproximação do relato de Silveira (2004) com o romance histórico de mediação é o uso da linguagem amena, fluida e coloquial, como se observa neste fragmento:

– Mestre Joaquim tem umas sobranceiras, Ana, que parecem duas caranguejeiras, de tão pretas e cabeludas. E depois, ele é tão esquisito... dá umas gargalhadas de repente... É um susto só, parece uma tosse cavernosa, mas é risada, como se uma serra estivesse raspando a garganta dele... rrrã... rrrãã... rrrããã... balançando o corpo assim, de um jeito que parece que está caindo. Esquisito mesmo (Silveira, 2004, p. 27).

Ao utilizar essa característica linguística comum às escritas híbridas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) também na produção juvenil, a autora busca uma aproximação com o universo do leitor jovem e em processo de ampliação do léxico, já que o almejado público dessas produções está ainda em formação. Essa é uma das características de aproximação das atuais escritas híbridas juvenis brasileiras com o romance histórico contemporâneo de mediação, pensado para o público adulto, pois os autores latino-americanos do período do *pós-boom*, ao preterirem técnicas escriturais que exigiam um leitor especializado, logram fazer suas obras chegarem a um público mais amplo e ainda em desenvolvimento em relação ao processo da formação leitora. Assim, o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas segue, na obra de Silveira (2004), a tendência empregada pelos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017), que privilegiam o uso de recursos menos desconstrucionistas, como a dialogia, a heteroglossia, a polifonia e

a intertextualidade, em detrimento de outros como a carnavalização, a paródia e a ironia, típicas do período experimentalista da literatura do *boom*.

Podemos identificar a dialogia, na obra em análise, por meio da apresentação de dois discursos no mesmo espaço escritural: a voz hegemônica, do colonizador, e a voz do subalternizado, do colonizado. Essas vozes são postas em confronto no discurso ficcional, e a voz do conquistador é recuperada pelo autor para se converter em material poético na obra. Os excertos incorporados da historiografia, por exemplo, revelam que

Os soldados da vila se aproximaram, mas Dom Abelardo importante e poderoso, disse que ele mesmo cuidaria daquele caso. [...] Sabia que podia contar com a compreensão dos soldados – a quem, para mostrar sua gratidão e seu apreço, pedia que escolhessem o que quisessem nas arcas das mercadorias. [...] Amansados pelos presentes, os soldados saíram com as mãos cheias, dando por bem cumprida sua missão de zelar pela ordem na vila (Silveira, 2004, p. 39).

A voz do colonizador, na obra de Silveira (2004), fica muito mais evidente quando se refere à personagem acusada do roubo e ao tratamento que lhe foi dispensado pelo poder colonialista, antes, com as proibições de seu ofício, e depois, com a acusação de roubo. Essa é mais uma amostra do poder colonial agindo sobre um sujeito subalternizado, escravizado.

Já a voz do colonizado, do povo comum da vila, é carregada de subjetividade, com a potencialidade de promover inquietações e sentimentos no leitor, como ocorre com as menções expressas no excerto destacado a seguir:

Foi um dia de grande tristeza, aquele. Pouco a pouco, as crianças se dispersaram, cada uma para seu canto, sem saber o que fazer e sem ânimo, o coração apertado e condoído com o sofrimento do amigo e do pai dele. Ana Preciosa sentiu uma grande necessidade de ficar perto do seu pai, Dom Gastão. [...] Estava desolado, ele também.

Como todos os que conheciam Chico Ourives, não acreditava na culpa do escravo, sempre tão correto e amável (Silveira, 2004, p. 41).

Essas enunciações são provenientes de fontes negligenciadas nos discursos históricos tradicionais – as fontes orais, por exemplo. Essas fontes, segundo Prins (1992, p. 165), proporcionam a presença histórica daqueles “cujos pontos de vista e valores são descartados pela ‘história vista de cima’”. Elas expõem ao leitor as vivências desses outros atores – por exemplo, seus sentimentos frente a um processo de injustiça sofrido por um escravizado, acusado e castigado por representantes do poder colonialista. Nesse sentido, observamos que o discurso ficcional, ao promover esse diálogo, amplia o horizonte de expectativas do leitor, enriquece o relato histórico e se consolida como um material de apoio ao ensino da disciplina de História e na formação do leitor literário decolonial.

Outra estratégia bakhtiniana encontrada na narrativa é a heteroglossia, uma vez que o narrador apresenta diferentes níveis de linguagem na construção do relato e em sua polifonia, usando expressões oriundas do contexto de colonização da época, como estas: “De longe, ouvia-se o barulho do cincerro da madrinha, a égua mais vistosa e elegante, que vinha na frente” (Silveira, 2004, p. 33); “A modorra da vidinha do dia-a-dia era imediatamente quebrada por uma grande agitação: todos queriam ver, apalpar, mexer, comprar as novas mercadorias que os tropeiros traziam” (Silveira, 2004, p. 34).

A polifonia está presente na obra pela estratégia da inserção dos diálogos em discurso direto, por meio dos quais o narrador apresenta as múltiplas vozes que se manifestam no relato, como podemos observar neste excerto:

- Nossa! E o que você faz?
- Nada. Da primeira vez, cheguei perto para ver se ele estava passando mal. Mas aí vi que ele estava era rindo. Agora o pior eu ainda não contei: é que ele anda com uma caveira. Não larga a tal

caveira, vai com ela pra cima e pra baixo, e em quase todo santo que ele pinta, ele põe uma caveira junto (Silveira, 2004, p. 27).

Da mesma forma, vemos, incorporada ao tecido narrativo, a linguagem coloquial das diferentes classes sociais que conviviam nesse espaço à época: “Instintivamente, eles a puxaram para não se molharem, praguejando contra o ‘estafermo do pirralho que não sabe o que faz com essas malditas mãos’” (Silveira, 2004, p. 46-47). Com o uso dessa estratégia, a autora destaca os diversos falares das diferentes classes sociais que compartilhavam esse ambiente e desmistifica, ao leitor, a unidade linguística que os conquistadores buscavam implantar.

Quanto às relações transtextuais, observa-se, no relato, a exposição, pela autora, da gravura “Lavra de ouro próxima à Serra do Itacolomi”, de Johann Moritz Rugendas (Silveira, 2004, p. 37), assim como se integra à tessitura um mapa do século XVII do quilombo Buraco do Tatu, na Bahia (Silveira, 2004, p. 48). Essa modalidade da paratextualidade refere-se aos elementos não linguísticos que expandem o universo de significação para o leitor. Segundo Genette (2010), essa relação transtextual é a que o texto propriamente dito da obra literária mantém com os elementos paratextuais como título, prefácios, notas marginais, de rodapé, epígrafes, ilustrações, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios.

Fica, dessa maneira, demonstrada a aproximação da escrita juvenil híbrida de história ficção brasileira com a última modalidade do romance histórico a surgir na contemporaneidade. Isso comprova o potencial crítico e descolonizador dessas produções para jovens leitores em formação na trajetória de sua construção como leitores literários decoloniais. Essas aproximações ajudam a elucidar, por meio da ficção, o entramado histórico-social que originou a estratificação da sociedade brasileira desde o colonialismo à colonialidade que hoje ainda vivenciamos. Esse é um passo essencial à descolonização de nossas mentes, nossas identidades e nosso imaginário.

Considerações finais

A partir da leitura da narrativa híbrida de história e ficção juvenil de Silveira (2004), que julgamos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), destacamos as diversas iluminações e novas nuances que a obra apresenta ao leitor a respeito do Ciclo do Ouro, ocorrido durante o período da colonização brasileira, sobretudo ao evidenciar a estratificação social entre negros/mestiços e brancos europeus. Com essa elucidação, a obra auxilia “no reconhecimento de que raça é um poderoso construto ideológico que opera como instrumento de dominação” (Peixoto; Figueiredo, 2018, p. 127) e contribui, dessa forma, para o *reconhecimento da colonialidade*, ou seja, demonstra que a versão da história que conhecemos é aquela construída pela perspectiva do branco, europeu, colonizador e escravocrata, primeiro passo de uma formação leitora decolonial (Fleck, 2023).

Consideramos que a utilização desse relato híbrido como um possível apoio para as aulas de História, como também de literatura, pode representar uma ação decolonial, embasada teoricamente em estudiosos da teoria decolonial na América Latina, visto que a perspectiva adotada pela tessitura narrativa híbrida, a dos invisibilizados no discurso oficial, promove atos que podem *desterritorializar e reterritorializar as mentes colonizadas*, alinhando-se ao projeto de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, conforme proposto por Fleck (2023). Além disso, a análise aqui apresentada da obra pode contribuir para a formação de sujeitos “mais instruídos e informados sobre a manipulação discursiva, ideológica e política presentes nas obras literárias” (Santos, 2023, p. 375).

Dessa forma, observamos que a narrativa híbrida de história e ficção de Silveira (2004) aponta um possível caminho para a descolonização, tendo em vista que ressignifica o passado, ao trazer à tona vivências de sujeitos negligenciados pelo discurso historiográfico, isto é, crianças de diferentes estratos sociais, em

diálogo com o discurso do colonizador. Isso ocorre, no texto ficcional, por meio do desvelamento da subjetividade, das emoções e dos sentimentos experimentados por sujeitos que, historicamente, sempre estiveram relegados ao esquecimento, o que provoca, no leitor em formação, questionamentos sobre acontecimentos, situações e personagens do passado. O discurso presente nas práticas de leitura da obra examinada neste capítulo contribui, assim, para o *confronto de visões*, de forma a auxiliar no reconhecimento de nossa condição de sujeitos historicamente subjugados, primeiro passo para que consigamos descolonizar nosso pensamento.

Este é o perfil e a constituição do leitor literário decolonial que almejamos formar na escola pública brasileira: um sujeito que, nas palavras de Fleck (2023), irá “renativizar/reautoctonizar” e “renegrir/reenegrecer” seus heróis, revendo sua posição perante os povos originários e negros. E, ainda, aquele sujeito que, segundo Mignolo (2017a; 2017b), consiga desprender-se da retórica da modernidade/civilidade e de seu imaginário imperial, articulado na retórica da democracia, e seja capaz de um enfrentamento ao discurso e às ações colonialistas que ainda reverberam em nossa sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EdUEM, 2003.

BORGES, Eduardo Jose Santos; SANTOS, Augusto Fagundes da Silva dos. Considerações sobre um campo disciplinar: os principais modelos explicativos da economia colonial. *Cadernos de História*, v. 19, n. 30, p. 142-168, jul. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/15616>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

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

COLOMER, Teresa. El aprendizaje de la competencia literaria. In: LOMAS, Carlos (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 110-122.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

COSTA, Célio Juvenal, MENEZES, Sezinando Luiz. Considerações em torno da origem de uma verdade historiográfica: o Tratado de Methuen (1703), a destruição da produção manufatureira em Portugal, e o ouro do Brasil. *Acta Scientiarum*, v. 34, n. 2, jul.-dez. 2012. p. 199-209. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17014>. Acesso em: 25 abr. 2024.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. Revisão da tradução de João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

GENETTE, Gerárd. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, [s. d.].

GENETTE, Gerárd. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda e Miriam Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

GROSFUGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n. 4, ene./jun., p. 17-46, 2006.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 36, jul./dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MATA-INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG, Kurt; ARELLANO AYUSO, Ignacio; MATA-INDURÁIN, Carlos (org.). *La novela histórica: teoría y comentarios*. Barañáin: Eunsa, 1995. p. 11-50.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla, 1994.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: EdUSP, 1997.

PEIXOTO, Rodrigo; FIGUEIREDO, Kércia. Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. In: CASTRO, Edna; FREITAS PINTO, Renan (org.). *Decolonialidade e sociologia na América Latina*. Belém: NAEA: UFPA, 2018. p. 127-158.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 117-142.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVEIRA, Maria José. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do Ciclo do Ouro*. Belo Horizonte: Formato, 2004. (Coleção Meninos e Meninas do Brasil, 3).

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: AbyaYala, 2013.

***Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna: leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental**

Carla Cristiane Saldanha Fant
Amanda Maria Elsner Matheus

Introdução

Neste texto, temos como objetivo apresentar aos colegas professores do Ensino Fundamental uma análise da narrativa híbrida de história e ficção juvenil *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna, cuja diegese está voltada ao contexto da Independência do Brasil, proclamada em 7 de setembro de 1822. Nesse relato, revisitam-se, pelos artifícios da ficção, os acontecimentos vividos pelo príncipe-regente, D. Pedro, e pelos demais membros de sua comitiva, que retornava de Santos ao Rio de Janeiro quando o importante fato histórico da Independência do Brasil ocorreu. Essa obra, portanto, está voltada à ressignificação do passado nacional brasileiro.

Para alcançar tal objetivo, refletimos sobre o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas (Bakhtin, [1963] 2022) na tessitura dessa obra e sobre os elementos que compõem a estrutura da narrativa, de acordo com Genette (1972). Por se tratar de uma narrativa híbrida de história e ficção, explicitamos esse conceito ao longo de nosso texto e as possíveis aproximações da obra de Penna (2021) à modalidade crítica mediadora do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017a), destinada ao público adulto. Isso nos auxilia a demonstrar o potencial crítico presente,

também, nos projetos estéticos decoloniais da literatura brasileira dedicada aos leitores muito jovens, ainda em processo de formação leitora escolar.

Por isso, concordando com Santos (2023) e Fleck (2023), acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis possam ser usadas como recursos profícuos no processo de formação de um leitor literário decolonial no espaço social da escola pública brasileira. Nessa perspectiva, para a escrita deste texto, ancoramo-nos, também, no conceito de decolonialidade, defendido por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Mignolo (2007) e Quijano (2007), e devotamos nossa atenção aos interesses dos professores do Ensino Fundamental, que desempenham o importante papel de agentes transformadores na formação do leitor no âmbito escolar. Nossos estudos nessa área têm apontado para a potencialidade das narrativas híbridas de história e ficção – por meio de uma narrativa de teor crítico, porém numa linguagem atrativa – na descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos leitores em formação, pois elas se relacionam, conforme defende Corrêa (2023), diretamente com a realidade dos estudantes brasileiros.

Neste capítulo, ao propormos uma análise da obra *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna, como meio de auxiliar os professores do Ensino Fundamental na inclusão das leituras de narrativas híbridas de história e ficção nas práticas escolares, bem como no processo necessário de mediação leitora, procuramos demonstrar como essa obra ressignifica o contexto dos eventos que culminaram na Proclamação da Independência do Brasil, em 1822. Nela, retratam-se, além do próprio evento histórico, tão significativo na história do país, também as personalidades que fizeram parte desse acontecimento que marcou o fim do Período Colonial (1500-1822) e o início do Primeiro Reinado (1822-1831) em nossa história. Esses períodos do passado são ressignificados por meio da linguagem literária, que emprega estratégias escriturais específicas para potencializar o uso conotativo da linguagem.

No contexto republicano brasileiro contemporâneo, muito se fala e se escreve sobre a importância e a necessidade da formação do leitor literário no decorrer dos anos escolares, defendendo-se que é necessário “garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2017, p. 134). Trata-se de um tema que nunca se esgota, pois, para alcançar tal dimensão da formação leitora, é preciso, também, garantir aos docentes da Educação Básica uma formação continuada que os habilite a implementar e a mediar tal processo no espaço da sala de aula. Essa formação leitora literária escolar é um dos desafios sempre atuais na educação brasileira. Ela é, também, o foco sobre o qual nossa escrita lança olhares sob uma perspectiva decolonial.

A atual situação educacional no Brasil é, ainda, consequência da formação colonial e imperial que erigiu a sociedade republicana na qual hoje vivemos e que traz consigo sérios problemas relacionados à leitura e à escrita, ferramentas sempre concentradas nas mãos de quem, no passado, exercia o poder colonial e imperial em nossas terras. Por isso, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção possam ser recursos valiosos nessa formação leitora decolonial, tanto para que o estudante possa conhecer as especificidades da linguagem literária, quanto para conceber outras perspectivas sobre a história de nosso país. A leitura dessas narrativas pode ser um apoio e uma extensão à formação leitora continuada dos próprios docentes do Ensino Fundamental, por não ser uma literatura canônica, mas, sim, bastante recente no cenário brasileiro, conforme apontam as pesquisas de Santos (2023) e Corrêa (2023).

Para Corrêa (2023, p. 36), “o docente, mediador desse processo, deve motivar os leitores a construírem uma relação de gosto pela leitura literária, para que esse prazer abra outras instâncias, que possibilitem uma compreensão ampla do mundo, advinda da prática de leitura”, e, no caso da leitura de narrativas híbridas de história e ficção, essa *compreensão de mundo* instaura-se

por meio da tessitura ficcional que revela também os eventos históricos. Assim, emergem questionamentos e surpresas que podem ser esclarecidos com o auxílio desse professor que media a leitura, que pode ser prazerosa e, ao mesmo tempo, fonte de conhecimento sobre a história e sobre a própria linguagem.

Para Santos (2023, p. 35),

[...] o professor, como mediador, exerce o papel de suscitar em seus alunos uma leitura emancipadora, na qual os leitores possam vislumbrar o mundo e se relacionar com ele de forma a estabelecer diálogos e comparações entre as diferentes formas/linguagens de representar a realidade, o passado e a própria existência humana.

Logo, centramos nossos estudos em uma análise que possa contribuir para a formação leitora do professor mediador, auxiliando-o a compreender como se constitui, linguisticamente, discursivamente e esteticamente, essa narrativa híbrida de história e ficção e, posteriormente, orientar a leitura de seus alunos, de forma a promover a constituição de sentidos que são evocados por meio do texto ficcional.

Na obra de Penna (2021), como o título já nos revela, sete homens são retratados sob a perspectiva diferenciada do autor literário e revelados pelo narrador extradiegético, que enuncia com uma voz heterodiegética –, destacando a figura emblemática de D. Pedro. A atuação da voz enunciativa do discurso demarca a significativa participação e na importância do príncipe-regente para que a Independência do Brasil fosse proclamada em 7 de setembro de 1822. Esse relato híbrido de história e ficção juvenil mantém cruzamentos entre a ficção e o relato histórico, ressignificando, conseqüentemente, o passado pelos meandros da linguagem ficcional. Por isso, ao longo da abordagem à obra, selecionamos excertos que demonstram o teor das informações sobre a temática em foco e o uso literário da linguagem nesse relato.

Para esse propósito, recorreremos ao tratamento teórico dispensado aos elementos da narrativa, em especial aos que dizem

respeito à atuação do narrador e do narratário, de acordo com Genette (1972). Essa perspectiva teórica, segundo cremos, vem a ser a mais aprimorada entre as tantas que se lançam a explicar a dimensão dos elementos constituintes da tessitura narrativa. Depois disso, será necessário ampliar os conhecimentos de nosso leitor em relação à leitura literária, pois, segundo Bakhtin ([1975] 2014, p. 101), “a linguagem literária é um fenômeno profundamente original [...]; nela a diversidade intencional (que existe em todo dialeto vivo e fechado), torna-se plurilíngue”.

Desse modo, será possível identificar, pela abordagem que propomos à escrita de Penna (2021), que a literatura pode se valer de estratégias escriturais como a ironia, a polifonia, a dialogia, a heteroglossia, as intertextualidades, o uso do discurso direto – manipulações que expandem o significado dos signos linguísticos empregados no relato. Esses são, então, entrelaçados à escrita da história. Essa confluência, por sua vez, amplia os horizontes dos leitores em relação ao que lhes foi, até então, apresentado como a história de seu passado.

Assim, ancoramos nossa análise na explicitação de Fleck (2017a, p. 19), de que “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento”. Logo, o leitor literário, aquele que gradativamente vai sendo constituído no decorrer dos anos escolares por sua interação com a arte literária, poderá não só localizar a presença de elementos e/ou fatos históricos narrados pela ficção – tendo a possibilidade de ressignificar o que já conhece sobre a temática lida –, mas também identificar o processo de manipulação da linguagem pela qual a arte literária se constitui, atribuindo-lhe uma natureza aberta. Diante disso, ressaltamos a importância do papel do professor como modelo de leitor e mediador no processo de formação de um leitor literário que traça seu rumo em direção à descolonização já no Ensino Fundamental. Esse é um profissional capaz de orientar os jovens leitores em suas experiências escolares, pois,

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores (Magnani, 1989, p. 94).

Essa formação leitora não se finaliza no Ensino Superior, mas se estende e se solidifica ao longo de toda a vida e se revela potencial na ação mediadora junto a outros leitores e em toda nossa atuação docente. Neste estudo, procuramos, assim, refletir sobre uma forma de pensar o campo literário na perspectiva decolonial. Esse é um ato que se faz necessário nas leituras que buscam reelaborar o passado e que possam se tornar um recurso potencial à formação do leitor na escola pública, ressignificando o próprio cotidiano dos alunos. No contexto naturalizado pelas reminiscências do colonialismo – ações que implementaram a colonialidade que se estende até nossos dias –, instituíram-se visões estereotipadas a respeito de D. Pedro I e do contexto histórico da Independência do Brasil. Tais concepções podem ser ressignificadas pela arte literária, visto que a literatura é uma forma de revisitar o passado que, como defende Milton (1992, p. 183), “não compete com a história na apreensão dos acontecimentos. [...]. Antes, apresenta-se, muitas vezes, como um especial colaborador que, ao conferir dimensão simbólica à história, enseja novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações”. Essa complementariedade de leituras, presente já na hibridez do relato de Penna (2021), auxilia-nos a estabelecer uma maneira de constituição de decolonialidade no processo de formação leitora na escola.

Nesse sentido, como concebem Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 14),

[...] desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las

*estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente*¹.

Nossa proposta de implementação de uma formação do leitor literário decolonial na escola pública brasileira, que buscamos também aqui propagar, pode se efetivar, conforme cremos, a partir de leituras realizadas tanto pelos docentes quanto pelos estudantes, que lhes possibilitem ressignificar estruturas e visões cristalizadas nas sociedades atuais, como resultado da manutenção de muitas das premissas do colonialismo que ainda se fazem vigentes. Isso pode ocorrer a partir de reflexões e questionamentos inter/transdisciplinares sobre os temas estudados no âmbito do ensino da história e da língua portuguesa na escola pública brasileira. Em nosso caso, exemplificamos isso com uma temática relacionada a um período histórico marcado pela Independência do Brasil (1822).

Diante desse panorama, voltamos nossas análises e explicitações aos professores dos componentes curriculares Língua Portuguesa e História do Ensino Fundamental, sujeitos que estão em contato direto com esses leitores em contínua formação. Esses profissionais podem recorrer às leituras híbridas de história e ficção, ainda pouco difundidas no meio escolar, para ampliar o universo de conhecimentos dos alunos em processo de formação leitora.

Os sete da Independência (2021), de Gustavo Penna: a estrutura do relato ficcional

A narrativa híbrida de história e ficção da literatura juvenil *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna, apresenta, como o

¹ Nossa tradução: [...] a partir da abordagem que chamamos, aqui, de ‘decolonial’, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em formato pós-moderno, as exclusões causadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade. Dessa forma, as estruturas duradouras formadas durante os séculos XVI e XVII continuam a desempenhar um papel importante no presente.

próprio título anuncia, o relato de episódios que envolvem sete personalidades históricas que participaram da sucessão de eventos que culminaram com a Independência do Brasil, ocorrida na data de 22 de setembro de 1822. Assim, o próprio título da obra já desmistifica a ideia de heroicidade de D. Pedro frente a esse evento histórico, já que, pelo discurso do relato híbrido, o acontecimento foi movido pela coletividade.

O livro contém uma introdução, em que Gustavo Penna revela que, aos 10 anos de idade, visitou o Museu do Ipiranga, atualmente denominado Museu Paulista, e se surpreendeu ao observar a pintura *Independência ou morte!*² (1888), de Pedro Américo. Essa obra, em sua essência, traz um grupo de homens que faziam parte da comitiva de D. Pedro – que, ao voltar de Santos ao Rio de Janeiro, parou às margens do riacho Ipiranga, em São Paulo – no dia da Proclamação da Independência. A partir da observação da tela, o autor ficou se questionando se aqueles eram figurantes ou personagens reais. Isso lhe despertou o interesse em descobrir por que Américo os registrou. Essas dúvidas serviram de estímulo para que o autor, na fase adulta, escrevesse o relato híbrido do qual aqui nos ocupamos.

Antes de iniciar a enunciação do relato, há, na obra, para a apreciação do leitor, nas páginas 8 e 9, a exposição de alguns dos esboços originais elaborados por Pedro Américo durante seu tempo de pesquisa e de produção da pintura da tela *Independência ou morte!* (1888), exposta em sua totalidade na introdução (páginas 10 e 11). Essa é a obra que rendeu o maior destaque da carreira de Américo. O livro está dividido partes destinadas a relatar a vida e as ações de cada um dos sete elementos retratados na diegese, o que resulta em seis partes, porque, na primeira delas, as vidas de dois desses sete homens são relatadas simultaneamente. Cada uma das partes desse

² Sugerimos o *link* para a apreciação da obra *Independência ou morte!* (1888), de Pedro Américo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1431/independencia-ou-morte>. Acesso em: 6 maio 2024.

relato é iniciada com um recorte específico da pintura de Pedro Américo, no qual, aparece destacada a imagem do homem cuja trajetória histórica será explicitada nessa parte da obra.

As sete personagens retratadas no livro são de extração histórica, pois fizeram parte da história do Brasil durante a transição entre o Período Colonial (1500-1822) e o Primeiro Reinado (1822-1831). No relato ficcional de Penna (2021), algumas delas mantêm as configurações do discurso histórico, e outras são redimensionadas pela ficção, mas se trata de personagens planas, que apresentam “baixo grau de densidade psicológica”, com certa “linearidade no que se refere à relação entre os atributos que caracterizam seu ser (a sua psicologia) e o seu fazer (as suas ações)” (Foster, 1974 *apud* Franco Junior, 2009, p. 39).

Cada parte do livro é intitulada por números romanos, e a primeira parte, identificada por I e II, revela as personagens Major Antônio Ramos Cordeiro e Paulo Emílio Bregaro, que, segundo o relato historiográfico, foram os militares que levaram as correspondências de D. Leopoldina e de José Bonifácio a D. Pedro, enquanto este estava em viagem. Eles o alcançaram no dia 22 de setembro de 1822. O relato ficcional valoriza a participação desses dois soldados, pois, sem eles, D. Pedro não leria as cartas que impulsionaram sua decisão de declarar a Independência do Brasil naquele momento. Em um dos excertos do relato ficcional, D. Leopoldina ordena a Cordeiro e a Bregaro: “Ou estas cartas chegam até Pedro ou seremos eternamente escravos de Portugal. A independência do Brasil está, literalmente, nas mãos de vocês dois” (Penna, 2021, p. 21).

Na segunda parte do livro, identificada pelo número III, é apresentada ao leitor a trajetória de Francisco Gomes da Silva, também conhecido como o Chalaça – secretário e amigo fiel de D. Pedro –, que acompanhava o príncipe e fazia parte da comitiva durante a viagem histórica de 1822. No relato de Penna (2021), a amizade entre Chalaça e D. Pedro evidencia-se em diálogos apresentados com subtítulos e marcações de tempo, como em “Uma noite antes das cartas – 1822” (Penna, 2021, p. 44). No diálogo

entre as personagens, que se desenrola por meio da ficção, revela-se a amizade e a intimidade entre os dois, como observamos neste excerto: “– Amigo... você acha que eu deveria declarar a independência?” “– Poxa! Essa é uma pergunta injusta”. “– Não são muitas as pessoas para quem eu posso fazer perguntas injustas.” (Penna, 2021, p. 45).

Na terceira parte do livro, cujo título é o número IV, é revelado ao leitor quem foi o Coronel Antônio Leite Pereira Gama Lobo, mais conhecido no relato histórico como Gama Lobo. No relato ficcional, ele é o Comandante da Guarda de Honra do príncipe e, também, acompanhava comitiva. Dessa parte, destacamos o excerto a seguir, referente a um discurso de Gama Lobo para convencer outros militares a enfrentarem as tropas portuguesas após o Grito da Independência: “Agora eu vou dizer a razão pela qual nós vamos ganhar esta guerra! [...] Sim, eles têm treinamento, mas nós temos sabedoria. Só a vida do campo pode oferecer isso” (Penna, 2021, p. 59).

Na próxima parte do livro, intitulada como V, é apresentado ao leitor o Brigadeiro Rodrigues Jordão, que, de acordo com a historiografia, tinha muitas propriedades, dentre as quais um conjunto de fazendas no interior de São Paulo conhecido como Campos do Jordão. O Brigadeiro encontra-se entre as personalidades registradas no quadro de Pedro Américo porque hospedou D. Pedro e a comitiva nessa viagem realizada em 1822. No relato ficcional de Penna (2021), Jordão desempenha a função de tesoureiro da corte, controlando a quantidade de ouro, de exportações e produções por meio de relatórios e planilhas a serem apresentados regularmente a D. João VI, pai de D. Pedro.

Na quinta parte do livro, denominada VI, o relato ficcional apresenta Luís de Saldanha de Brito como soldado encarregado de cuidar do animal do príncipe. Sua função é, especificamente, “colocar o arção da sela embaixo da montaria. Prender o bridão na boca para domar. Fechar a cangalha no pescoço e os cabrestos” (Penna, 2021, p. 81). No relato histórico, Luís de Saldanha da Gama Melo e Torres Guedes de Brito, conhecido como Visconde de

Taubaté, era um Secretário de Estado e, também, fazia parte da comitiva de D. Pedro durante a viagem de 1822.

Na última parte do livro, identificada pelo número VII, são reveladas as memórias de D. Pedro, não apenas sobre a Independência do Brasil, mas sobre os seis homens que o acompanhavam durante a viagem. Em cada parte do livro, o narrador relata as memórias de um dos sete homens destacados na pintura de Pedro Américo e, nesse contexto, algumas memórias são puramente ficcionais. Seus sentimentos, suas angústias e alegrias são acessadas pelo leitor devido a esse narrador que não faz parte da história, mas conhece as vivências das personagens. Trata-se, de acordo com Genette (1972), de um narrador extradiegético, que não participa do relato, com voz enunciativa heterodiegética, cujo ato narrativo é externo aos eventos narrados. Observamos que, por não fazer parte das ações relatadas, esse narrador consegue ter um panorama sobre o que se passa com esses homens, revelando, inclusive, seus pensamentos, como podemos observar no excerto em que Chalaça olha para Pedro sem dizer nada, mas o narrador conhece a intenção daquele olhar: “Normalmente, se os olhos de Chalaça não estavam bêbados, estavam fechados. Mas, naquele momento, pareciam querer dizer alguma coisa para Pedro. Diziam, simplesmente, ‘eu estou aqui’” (Penna, 2021, p. 104).

O relato ficcional, por trazer ao leitor as memórias das sete personagens, revela, também, os diferentes espaços geográficos em que as ações se desenvolvem. Quando o relato ficcional é marcado pelo ano de 1808, as ações de Pedro e de Chalaça ocorrem no navio que trazia a família real ao Brasil, onde se conheceram e deram início à amizade que perdurou pela vida de ambos. As ações relatadas em 1822 ocorrem no percurso – que envolve não apenas a estrada, mas também as hospedagens e os acampamentos – da famosa viagem de D. Pedro de Santos ao Rio de Janeiro. E os relatos referentes ao ano de 1834 focalizam a doença e a morte de D. Pedro, cujas dores e angústias ficavam contidas nas paredes de um quarto em Lisboa.

O ambiente, por conseguinte, perpassa pelos sentimentos de saudade, medo, alegria e tristeza. Em cada parte do livro, destinada a apresentar um relato sobre as memórias de cada um dos sete homens, o leitor acessa um ambiente tomado por diversos sentimentos. No caso de D. Pedro, por exemplo, o que predomina em todo o relato ficcional é um ar de nostalgia, seja da juventude, da amizade com Chalaça ou da viagem e da Proclamação da Independência. Em contrapartida há, também, todo o sofrimento vivido pelo esquecimento e pela doença. Assim ocorre com cada personagem, em que a ambientação é movida por seus sentimentos conforme as memórias vão sendo relatadas, mas sempre numa atmosfera de nostalgia.

À medida que a leitura do relato ficcional vai se desenvolvendo, o leitor consegue identificar que as ações ocorreram no tempo passado, até mesmo porque há subtítulos que designam o tempo da narração, como, por exemplo, em: “O ultimato – 1822” (Penna, 2021, p. 13); “Preparar. Apontar. Fogo! – 1808” (Penna, 2021, p. 33); “Um quarto em Lisboa – 1834” (Penna, 2021, p. 38). Os registros dos anos nos subtítulos, em especial a marcação de 1834, ano de morte de D. Pedro, conduzem o leitor a eventos que ocorreram nesses anos, com a formação de enunciados geralmente no tempo verbal do passado. Temos, portanto, o que Genette designa como narração ulterior, “posição clássica da narrativa no passado, sem dúvida, e de muito longe, a mais frequente” (Genette, 1972, p. 216).

A diegese de *Os sete da Independência* (2021) está repleta de analepses, uma forma de anacronia que indica “toda a ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está” (Genette, 1972, p. 38). Pode-se compreender o uso das analepses como um salto temporal ao passado em relação ao momento em que a personagem se encontra, e isso ocorre em vários episódios da diegese de Penna (2021), pois as personagens relatam fatos que vivenciaram ou observaram em determinado momento do passado. Desse modo, a diegese discorre cronologicamente e, quando necessário, o narrador revela uma lembrança do tempo

passado vivida por uma das personagens, retornando ao momento atual ao final do relato dessa lembrança, como podemos observar em: “Eu estava ao lado de Dom Pedro quando ele declarou a Independência. Eu me lembro. Eu lembro quando ele falou que essa guerra não teria sentido nenhum se começássemos a agir como eles agiam” (Penna, 2021, p. 67). Esse excerto é uma das falas de Gama Lobo, quando reflete sobre o episódio do Grito da Independência.

No transcorrer do relato ficcional de Penna (2021), observamos excertos que focalizam o narratário, um dos elementos constituintes do texto literário, a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas. Tal elemento é explicitado por Genette (1972 p. 258): “como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e coloca-se, necessariamente, no mesmo nível diegético; quer dizer que não se confunde mais, *a priori*, com o leitor (mesmo virtual) de que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente”.

Trata-se de um ser abstrato, a quem o narrador se dirige em determinados momentos da tessitura ficcional, como podemos observar no excerto: “Afinal, a grandeza não se determina, apenas se reconhece. É algo que está em você. E que aparece no momento certo. Sempre pelas suas atitudes” (Penna, 2021, p. 96). Nessa passagem do texto, o narrador direciona-se a um “você” que não é uma das personagens, mas aquele a quem está sendo destinado o enunciado. Assim, temos, no relato híbrido, a presença do narratário, o elemento da narrativa que será abordado, na sequência, em conformidade com diferentes teóricos.

O narratário em *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna: a possibilidade do diálogo no espaço ficcional

Conforme mencionamos, o narratário pode ser compreendido como um ser ficcional para o qual a história está sendo narrada. Da mesma forma que Genette (1972), outros teóricos debruçaram-se sobre este enigmático elemento da narrativa ficcional, tais como

Jouve (2002), que, com base em Genette (1972), elenca dois tipos de narratário. Logo, “é preciso, pois, distinguir o narratário ‘intradiegético’ (interno à diegese, quer dizer, ao mundo da história) e o narratário ‘extradiegético’ (externo a esse mundo)” (Jouve, 2002, p. 39).

Para Jouve (2002), o primeiro tipo de narratário – aquele que está no nível intradieético, ou seja, incorporado ao universo dieético onde as ações ocorrem – pode ser entendido como uma personagem que faz parte do relato ficcional, remetendo-se a um *personagem leitor*, que efetivamente se insere na diegese, para o qual o narrador está relatando tudo o que acontece. Esse elemento se expressa por meio de um diálogo interno, mantido no espaço dieético, cujo enunciador é a figura do narrador, e o enunciatário – a quem o discurso é dirigido – é essa figura do narratário. Por sua vez, o segundo tipo de narratário – aquele que se encontra no nível extradiegético, ou seja, não está incorporado ao universo dieético, mesmo estando inserido no espaço ficcional – “não é uma personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto. Confunde-se totalmente, portanto, com o leitor virtual: ele é o leitor virtual” (Jouve, 2002, p. 39).

Gerald Prince (1973), em seu artigo “Introduction à l’étude du narrataire” (Introdução ao estudo do narratário), tentou mostrar as características de um leitor hipotético – o que, para Jouve (2002), é o leitor virtual – e passou a defini-lo como narratário “grau zero”, aquele que “só conhece a leitura linear; é desprovido de qualquer identidade psicológica ou social; não possui experiência e nem bom senso” (Jouve, 2002, p. 40); portanto, trata-se de um narratário a quem o narrador direciona um enunciado, sem que este participe do relato. No entanto, para Aguiar e Silva ([1939] 2011, p. 699),

[...] nos textos narrativos em que existe um narrador de ‘grau zero’, não existe logicamente um narratário, embora num texto destes possa manifestar-se topicamente um narrador autonomizado – emissor de uma micro-narrativa epistolar, por exemplo – e correlatamente um narratário. Nos textos narrativos em que existe

um narrador autonomizado, personalizado, pode existir ou não, um narratário, pois nenhuma regra ou convenção obriga o 'eu' que narra a endereçar o seu discurso a um 'tu' intratextualmente construído e particularizado como entidade ficcional.

Desse modo, segundo o autor, o narrador é uma figura autônoma dentro da tessitura ficcional; logo, não há obrigatoriedade de que o narrador se dirija a um "tu" ou a um "você", de modo que o narratário esteja explícito na diegese. Nessa perspectiva, Jouve (2002), a partir dos estudos de Prince (1973), destaca três tipos de narratário:

1) O "narratário-personagem, aquele que desempenha um papel na história" (Jouve, 2002, p. 41), é o tipo de narratário que está em equivalência com o narratário intradieгético de Genette (1972), sendo uma das personagens que compõem a diegese;

2) O "narratário-interpelado", que pode ser compreendido como um "leitor anônimo, sem verdadeira identidade, interpelado pelo narrador durante a narrativa" (Jouve, 2002, p. 41). Este tipo de narratário, por sua vez, é uma figura com o qual o leitor real pode se identificar ou não;

3) O "narratário-oculto", que "não é descrito, nem nomeado, mas implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário de seu texto" (Jouve, 2002, p. 42). De acordo com Jouve (2002), esse tipo de narratário está em correspondência direta com o narratário extradieгético de Genette (1972), pois, "como papel que o texto propõe ao leitor, é de fato o modelo de todos os leitores abstratos ou virtuais que as diferentes teorias da leitura procuram definir" (Jouve, 2002, p. 42).

Podemos, aqui, retomar o excerto já explicitado de *Os sete da Independência* (Penna, 2021), para apresentar a presença do narratário: "Afinal, a grandeza não se determina, apenas se reconhece. É algo que está em *você*. E que aparece no momento certo. Sempre pelas *suas* atitudes" (Penna, 2021, p. 96). O uso do "você" e da expressão "suas atitudes" leva-nos a observar essa presença de um ser abstrato, a quem o narrador direciona seu

discurso. Pela forma como ele é percebido no texto, podemos identificá-lo como narratário extradiegético de Genette (1972), ou narratário-interpelado de Jouve (2002).

Outra presença bem marcada do narratário encontra-se na primeira parte do livro, apresentada como “Introdução”, na qual Augusto Penna explica porque realizou essa produção e destaca: “Por isso eu escrevi este livro para você. Escrevi este livro para revelar, finalmente, quem são aqueles homens” (Penna, 2021, p. 7). Mais uma vez, podemos destacar o uso de “você” para se referir a um narratário, a quem o próprio autor dedica sua produção, a quem idealiza como um leitor de sua obra presente no contexto da narrativa. Esse é o destinatário da obra com quem o autor se identifica para, posteriormente, tornar sua presença explícita na diegese, que não deve ser confundido com o leitor real, mas com um leitor implícito, um leitor “idealizado”, imaginado. Gerald Prince, em *A dictionary of narratology*³ (1987), explicita uma definição para narratário, entre outros termos componentes da narrativa:

*Narratee. The one who is narrated to, as described in the text. There is, at least one (more or less overly represented) narratee per narrative, located at the same DIEGETIC LEVEL as the NARRATOR addressing him or her. [...] The narratee – a purely textual construct – must be distinguished from the REAL READER or RECEIVER. After all, the same real reader can read different narratives (each having different narratees)*⁴ (Prince, 1987, p. 57).

Logo, Prince (1987) estabelece um conceito para narratário, uma vez que se trata de um verbete, explicitado em um dicionário

³ Gerald Prince é uma referência nos estudos da narratologia e, nesse contexto, do narratário. Sua obra *A dictionary of narratology* (*Um dicionário de narratologia*) foi publicado em 1987.

⁴ Nossa tradução: Narratário. Aquele a quem é narrado, conforme descrito no texto. Há pelo menos um narratário (mais ou menos excessivamente representado) por narrativa, localizado no mesmo NÍVEL DIEGÉTICO do NARRADOR que se dirige a ele. [...] O narratário – uma construção puramente textual – deve ser distinguido do LEITOR REAL ou RECEPTOR. Afinal, o mesmo leitor real pode ler narrativas diferentes (cada uma com narratários diferentes).

de termos voltados ao estudo da narratologia. Assim, o autor esclarece que este é um elemento presente na constituição do texto, o que condiz com o conceito de leitor *virtual* usado por Genette (1972), pois se trata de um ser imaginário, idealizado pelo autor e a quem o narrador se dirige, não devendo ser confundido com o leitor real.

Na sequência de nossas ações, destacamos aspectos da linguagem literária, que, no contexto do relato híbrido de Penna (2021), podem proporcionar novos conhecimentos sobre o uso da linguagem e sobre a própria história da Independência do Brasil.

A linguagem literária em *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna, e a formação do leitor literário decolonial: a elucidação da construção polissêmica

Realizar encaminhamentos de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental demanda planejamento e persistência do professor, pois, segundo Martins (1982, p. 14), “dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo”. Nesse sentido, torna-se essencial vivenciar a leitura em sala de aula, orientada pelo professor que, sendo um leitor experiente, consegue mediar a leitura para que o estudante em formação possa compreendê-la. Nesse sentido, concordamos com as reflexões de Fleck (2017b, p. 24-25):

[...] o aprendizado da leitura, para o efetivo letramento do futuro cidadão, é a chave que dá acesso às portas do mundo da literatura, ainda desconhecida de muitos, dentre os quais figuram milhões de brasileiros que não tiveram oportunidades de serem iniciados nesta prática que conduz ao posicionamento crítico no seio familiar. Motivos para isso não faltam. Estes vão desde as condições sociais e econômicas da grande maioria da população, que não consegue se dar ao luxo de adquirir livros para os filhos, até a total desinformação sobre a importância da literatura infantil e infantojuvenil.

Nesse panorama, torna-se essencial a função do professor como mediador da leitura, principalmente a literária, que, para muitos alunos, somente ocorre no âmbito escolar. Conhecer e entender a pluralidade cultural, histórica e social constitutiva da linguagem literária é essencial para a ampliação de horizontes do leitor em formação; por conseguinte, de acordo com Colomer (2003, p. 93),

O texto literário foi definido como um texto de ‘codificação plural’, já que nele não intervêm apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também, os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade.

A riqueza de *Os sete da Independência* (2021) se revela nos excertos que proporcionam o riso e, principalmente, na informatividade expressa sob a perspectiva do narrador, que revela as memórias desses sete homens. Observamos, por exemplo, uma passagem da tessitura ficcional que revela o humor e a ironia, na parte VI da obra, em que o relato se encarrega de situar o leitor sobre Luís de Saldanha Gama Melo e Torres Guedes de Brito, o soldado incumbido de cuidar do animal que conduzia D. Pedro: “Dito assim, parece alguém tão imponente que assusta. Explicaremos, agora, as atribuições do rapaz durante a viagem até o Ipiranga. *A primeira responsabilidade*: vestir o animal do príncipe. No sentido literal da palavra” (Penna, 2021, p. 81). Nessa passagem, o narrador destaca o sentido denotativo da palavra “animal” para se referir à mula ou burro que transportava o príncipe-regente, mas a sentença “vestir o animal do príncipe” poderia soar de maneira ofensiva ao parecer comparar D. Pedro com um animal, já que se trata de um sentido geralmente veiculado em uma expressão muito comum na oralidade.

Podemos, ainda, explicitar um trecho marcado pelo humor, que tem a potencialidade de cativar o leitor:

- *Voici votre peine officiellement déclarée.*
- Seguinte, eles mandaram eu traduzir a decisão.
- *Vous avez été jugés et reconnus coupables d’espionnage.*
- Vão matar todos nós. A ideia é sobrar só um vivo, que é para contar a história.
- *Tout homme qui espione notre empeeur...*
- Quando o homem aí mandar, cada um de nós deve correr para uma direção!
- ... *ne trouvera aucune pitié.*
- Daí, quem sobreviver mais tempo, ganha!
- [...]
- “Esta é a sua sentença oficialmente declarada.”
- “Vocês foram julgados e condenados por espionagem.”
- “Todo homem que espiona nosso imperador...”
- “... não encontrará misericórdia” (Penna, 2021, p. 35).

Nessa passagem cômica do texto, Chalaça, tendo sido aprisionado pelo exército francês pouco antes de vir ao Brasil, em 1808, ao ser condenado, pede autorização a um capitão francês para fazer a tradução da sentença aos demais prisioneiros. Assim, consegue distorcer as determinações do soldado e, no meio da confusão, escapar. Além da ludicidade e do humor, observamos o uso do francês, que era e ainda é língua de prestígio e restrita a uma elite. Ainda, na mesma página da divertida e irônica tradução de Chalaça, há, em nota de rodapé, a tradução correta (reproduzida ao final na citação anterior), para que o leitor perceba a brincadeira feita pelo amigo de D. Pedro.

Para Brait (1997), a estrutura textual da ironia perpassa pela *intertextualidade* e pela *interdiscursividade*; logo, o leitor precisa ativar outros conhecimentos que foram constituídos antes da leitura para compreender o enunciado irônico. De acordo com Brait (1997, p. 13),

[...] a ironia, como um exemplo de construção da linguagem, sentido e efeito de sentido que funciona como um paradigma da heterogeneidade constitutiva da linguagem, na medida em que

articulando enunciações contraditórias, põe em movimento expressivo a subjetividade e a alteridade do discurso, necessitando da manutenção dessa ambígua dualidade para caracterizar-se como fenômeno irônico.

Nesse contexto, ocorre a manutenção e a mediação da linguagem literária quando, por exemplo, o narrador sente a necessidade de explicar o uso do termo “animal” ou quando oferece ao leitor a tradução correta do texto em francês para que o fluxo e a fluência da leitura não sejam interrompidos por falta de compreensão.

Nessa obra de Penna (2021), há um volume considerável de informações a respeito da Independência do Brasil, entre as quais um evento trágico que ocorreu em Salvador, entre 1822 e 1823, quando tropas portuguesas invadiram e cercaram a cidade, recusando-se a aceitar a Independência. No entanto, houve resistência dos brasileiros e armou-se um conflito, como observamos neste trecho:

Os soldados esmurravam a porta de uma casa aleatória até que a trinca rompesse. Entravam com armas em punho. Alguns gritos e, depois, silêncio de novo. [...]

De repente, as batidas na porta. [...]

– PARA TRÁS! RESPEITAI A CASA DO SENHOR. [...]

Um deles achou que era um desafio. Enfiou a baioneta, aquela faca grudada na ponta da espingarda, no abdômen da freira. Os outros seguiram o exemplo, atingindo Joana (Penna, 2021, p. 56-57).

Esse excerto encontra-se na parte IV da obra, entre as memórias de Antônio Leite Pereira de Gama Lobo, que se recorda da invasão do Convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em Salvador, em que a freira Joana Angélica de Jesus (1761-1822) tenta ganhar tempo, impedindo que os soldados entrem no local, para que as outras freiras possam escapar vivas. Esse evento efetivamente ocorreu, mas seu registro é pouco recorrente na história tradicional. Ocorre, também, a manutenção e a progressão

da linguagem quando o narrador explicita o significado da palavra “baioneta”. Tanto nesse quanto em outros trechos destacados do relato ficcional, a informatividade e as manipulações da linguagem literária são evidentes.

A seguir, apresentamos as características de *Os sete da Independência* (Penna, 2021) que aproximam essa narrativa à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, cujas características foram apontadas por Fleck (2017a). A descrição é acompanhada de excertos exemplares e reflexões que ampliam a compreensão acerca dessa narrativa híbrida de história e ficção da literatura infantil juvenil.

Relações possíveis entre o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017a) e *Os sete da Independência* (Penna, 2021): a criticidade do relato e a formação do leitor literário decolonial

A obra de Gustavo Penna, *Os sete da Independência* (2021), traz ao conhecimento do leitor memórias de sete homens que fizeram parte da comitiva de D. Pedro no ano de 1822, durante a viagem de Santos em direção ao Rio de Janeiro, e, surpreendentemente, no decorrer do percurso, movido por uma série de eventos e pelas emoções, D. Pedro decide proclamar a Independência do Brasil. Com essa ação, D. Pedro destacou seu nome na história do país, dando origem a diversos registros, tanto historiográficos como ficcionais e por meio de outras formas de arte, como na pintura *Independência ou morte!* (1888), de Pedro Américo, a qual se encarrega de destacar esses sete homens.

Diante desse panorama, podemos observar que há cruzamentos entre *Os sete da Independência* (2021) e o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017a). Por se tratar de uma obra destinada ao leitor juvenil, compreendemos que seja uma narrativa híbrida de história e ficção, ou seja, uma narrativa que possibilita a conexão entre a linguagem literária (ficcional) e o discurso histórico (não ficcional). Ainda, por ser uma obra voltada ao leitor em formação (infantil e juvenil), apresenta menor

densidade tanto na linguagem quanto no desenrolar dos eventos, se comparada a um romance voltado ao leitor adulto. A premissa de que “o regime da ficção tem essa dimensão de arbítrio composicional da parte do romancista. [...] pois nele há margens de liberdade em que o autor pode combinar, deformar, recombinar” (Bosi, 2015, p. 231), permite-nos crer que não há regras exatas na produção de uma obra literária; portanto, a identificação de elementos da narrativa, da forma como a linguagem está expressa e de suas características composicionais também facilita sua compreensão.

Nesse contexto, as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que trazem, em sua formatação, o narrar crítico da história aproximam-se do romance histórico contemporâneo de mediação, conceito proposto por Fleck (2017a), ao demonstrar que as narrativas dessa modalidade, “justamente pela redução da complexidade na linguagem e na estrutura, atingem um público leitor bastante amplo, uma vez que podem ser compreendidos por jovens leitores ainda em formação” (Fleck, 2017a, p. 106). Essa modalidade de romance histórico de teor crítico apresenta seis características importantes, que apresentamos na sequência.

A primeira característica, “uma releitura crítica verossímil do passado”, que se constitui com “o intento da verossimilhança [...], para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados no romance, a partir de perspectivas periféricas, ancoradas em narradores-personagens antes vistos como secundários ou esquecidos pelo discurso historiográfico” (Fleck, 2017a, p. 109-110), é observada na integralidade da obra, pois o narrador se incumbem de cruzar as memórias das personagens com fatos históricos, e não há um narrador personagem, mas, como o próprio título do livro explicita, há sete homens que, de alguma maneira, auxiliaram D. Pedro na data histórica de 7 de setembro de 1822, marcada como a data da Independência do Brasil. Vejamos:

- Por que a senhora escolheu ele?
- Pela janela, observavam o major Antônio Cordeiro parado no jardim.
[...]
- O major Cordeiro é um militar experiente. Conhece as armas e inspira respeito. Você vê o número de broches que ele leva no peito.
[...]
- Sinceramente – arrematou Leopoldina – não consigo imaginar ninguém melhor para essa missão!
- Bonifácio sorriu (como dissemos, era do tipo de velho que sorria).
- A senhora não se incomodaria se eu enviasse um... apoio, certo? Alguém da minha própria confiança.
- E quem seria?
- Nesse momento, Paulo Emílio Bregaro [...] (Penna, 2021, p. 19).

Nessa passagem do relato ficcional, há elementos, além do próprio diálogo, que garantem a manutenção da verossimilhança, pois ficam explícitos os nomes de D. Leopoldina – esposa de D. Pedro – e de José Bonifácio de Andrada e Silva – ministro do reino e conselheiro de D. Pedro –, e o fato de ambos terem enviado cartas ao príncipe enquanto ele estava em viagem, as quais, segundo o relato histórico, influenciaram a decisão de proclamar a Independência do Brasil. No excerto anterior, também identificamos os nomes do major Cordeiro (Antônio Ramos Cordeiro) e de Paulo Emílio Bregaro, que foram os mensageiros encarregados de levar as importantes cartas ao jovem Pedro. Assim, fica reiterada a primeira característica que mantém a verossimilhança das ações narradas e destaca figuras menos importantes no relato ficcional.

A segunda característica do romance histórico contemporâneo de mediação é a presença de “uma narrativa linear do evento histórico recriado [...], [que] busca seguir a linearidade cronológica dos eventos na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa” (Fleck, 2017a, p. 110). Na diegese de Penna (2021), esse aspecto pode ser verificado na forma como os anos são marcados nos subtítulos, de forma a orientar o leitor sobre os eventos específicos de cada ano, como exemplificado pelo subtítulo

“Uma noite antes das cartas – 1822” (Penna, 2021, p. 43), que traz um longo diálogo entre Pedro e Chalaça, do qual destacamos:

- Não me fala da circunstância, me fala de você! O que *você* quer? Pelo que eu me lembro, quando te conheci, você disse que seria rei.
- Quando eu te conheci, você disse que seria barbeiro.
- Então fica combinado, companheiro. Você declara a independência e eu abro um salão (Penna, 2021, p. 45).

Para exemplificar a forma de avançar na diegese e garantir a linearidade, reproduzimos outro excerto que se encontra na sequência, com o subtítulo “Um quarto em Lisboa – 1834” (Penna, 2021, p. 46), em que há outro diálogo entre Chalaça e D. Pedro:

- A tosse é só uma tosse. Exceto quando é vermelha. Pedro encheu um lenço.
- Vou buscar outro.
 - Para quê? Que diferença vai fazer?
 - Você tem que estar apresentável, Pedro. *Sempre*.
- Quando Chalaça ia levantar, ouviu a respiração chiada do amigo. Viu a quantidade de sangue. Ficou (Penna, 2021, p. 46).

Logo, comprova-se certa linearidade e continuidade dos eventos, pois, no primeiro excerto destacado do diálogo entre Chalaça e D. Pedro, a interlocução ocorre entre as personagens ainda jovens, cheias de aspirações, em 1822, e antes do Grito da Independência, enquanto, no último excerto reproduzido, alguns anos se passaram e D. Pedro está em seu leito de morte, em 1834, e segue na companhia de seu fiel amigo Chalaça.

A terceira característica é o “foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico” (Fleck, 2017a, p. 110). Para estruturar esse aspecto do romance histórico contemporâneo de mediação, Fleck (2017a) recorre a Sharpe (1992), que explicitou o conceito de “a história vista de baixo” para se referir ao uso de fontes orais ou escritas, imateriais ou materiais, que passaram despercebidos pelos registros da história tradicional. No entanto, com a modernidade,

“historiadores ansiosos por ampliar os limites da sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar experiências históricas de homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada” (Sharpe, 1992, p. 41), passam a registrar as histórias desses sujeitos que não faziam parte de uma elite, mas que, de certa forma, testemunharam a história e desejam compartilhar suas percepções. Essa perspectiva fica evidenciada na narrativa híbrida de história e ficção de Penna (2021) por meio da ação do narrador extradiegético, que, mesmo não fazendo parte da história, apresenta as memórias de cada uma das sete personagens, atribuindo-lhes um papel de importância semelhante ao de D. Pedro, embora este tenha sido o único a receber destaque nos registros historiográficos.

Vejamos um excerto do relato de Penna (2021, p. 25): “Paulo olhou toda aquela gente. Mucamas, capatazes, escravos, serviçais. Um punhado de crianças negras. Todos no chão. E, na casa central, um bando de quartos vazios. Pois ali ‘só vivem’ o senhor e a senhora”. Essa passagem apresenta ao leitor um momento em que Paulo (Paulo Emílio Bregaro, o soldado que tinha o dever de entregar as cartas de D. Leopoldina e de José Bonifácio a D. Pedro) está sentado na soleira de uma fazenda, refletindo sobre a escravização e sobre os costumes da época.

O destaque da expressão “só vivem” e a gradação no registro dos termos “mucamas, capatazes, escravos, serviçais” indicam que o soldado refletia sobre a grande área interna da casa usufruída apenas pelo senhor e pela senhora, enquanto, fora dela, muitos escravizados e serviçais disputavam o espaço. Dessa maneira, o narrador possibilita que o leitor visualize a reflexão do soldado sobre esse momento histórico sob a perspectiva da “história vista de baixo”, uma vez que apresenta reflexões e observações dos demais membros da comitiva de D. Pedro, evidentemente, sob a perspectiva desse narrador que relata a sequência de eventos e conhece seus pensamentos e suas memórias.

A quarta característica do romance histórico contemporâneo de mediação é o “emprego de uma linguagem amena, fluída e

coloquial” (Fleck, 2017a, p. 110-111), em que “as frases são, geralmente, curtas e elaboradas de preferência em ordem direta, e com o vocabulário mais voltado ao domínio comum que ao erudito” (Fleck, 2017a, p. 110-111). De acordo com essa perspectiva, os leitores em formação podem contemplar uma forma de linguagem que lhes facilita a compreensão do texto lido. Essa característica é muito presente em *Os sete da Independência* (Penna, 2021), obra voltada ao leitor juvenil. Vejamos um diálogo entre Chalaça e um dos guardas que fazia a segurança em um dos navios que vinham ao Brasil, em 1808:

- Qual seu nome? – perguntou o guarda.
- Francisco Gomes.
- Francisco... Francisco de... Hum... Nenhum Francisco Gomes na lista.
- Pensou.
- Pensou.
- Pegou outra fila.
- [...]
- Nome? – perguntou o guarda.
- Então o jovem Chalaça quase lhe meteu um tapa na cara.
- NUNCA MAIS OUSE NÃO ME RECONHECER!
- Entrou com toda pompa de nobreza que sabia simular (Penna, 2021, p. 41).

Nesse excerto do relato ficcional, a personagem Chalaça, amigo de D. Pedro, após algumas tentativas fracassadas de embarcar, resolve passar-se por nobre para conseguir adentrar a embarcação. O diálogo é divertido, a linguagem se caracteriza pela fluidez e pela fácil compreensão, com potencial de cativar o jovem leitor em formação.

A quinta característica do romance histórico contemporâneo de mediação é o “emprego de estratégias escriturais bakhtinianas [...], como a dialogia, polifonia, intertextualidade, além, é claro, da paródia” (Fleck, 2017a, p. 111). Nesse contexto, os recursos de dialogia e polifonia estão intrinsecamente relacionados e dispostos

na diegese por meio das falas das personagens, que são repletas de ideologias e conhecimentos compartilhados não apenas entre eles, mas com o próprio leitor que se identifica com o enunciado ou que recupera certas ideias já conhecidas, pois, segundo Bakhtin ([1963] 2022, p. 3), “o herói tem competência ideológica e independência. É interpretado como autor de sua concepção filosófica”. O herói é a própria personagem, que se manifesta com autonomia e traz, em sua constituição, o que Bakhtin designa como polifonia, as várias vozes que integram simultaneamente seu discurso, por meio do posicionamento ideológico recorrente e reiterado pelas demais personagens e pelo próprio leitor. Observamos isso nesta passagem do texto:

– Eu vou começar dizendo a razão pela qual nós vamos perder a guerra.

Os moradores, se agruparam no centro da praça, fazendo um pequeno círculo ao redor do capitão Rodrigues.

– Os portugueses têm treinamento, têm roupas de batalha, têm 11 canhões, além de uma espada para cada soldado.

[...]

– Agora vou dizer a razão pela qual nós vamos ganhar esta guerra!

[...]

– Sim, eles têm uniformes! E nós?! Nós temos o corpo calejado! De quem está acostumado a acordar cedo, trabalhar muito, acostumado a viver sem medo do dia seguinte! (Penna, 2021, p. 59).

Nessa passagem, temos a representação da ideia de que o povo brasileiro é acostumado a viver em meio às dificuldades, tendo o corpo marcado pelo trabalho exaustivo. Essa forma de pensar é recorrente na publicidade, na música, no cinema, entre outras formas de divulgação dessa ideia.

A sexta e última característica do romance histórico contemporâneo de mediação é a “presença de recursos metaficcionalis”, na qual, “o emprego de recursos metanarrativos se faz para revelar ao leitor alguns processos de seleção, manipulação da narrativa” (Fleck, 2017a, p. 111). Essa característica também se

faz presente na diegese de Penna (2021), em que há passagens nas quais o narrador interrompe o relato ficcional para explicar seu próximo passo ao narratário. Vejamos:

Dezenas de milhares de lusitanos, na rebarba, tentavam conseguir uma vaguinha em um dos 16 navios. O porto acabou tomado de gente da realeza! Horas de fila para chegar às portas de acesso. A seguir, um descritivo de como Chalaça, ainda rapazinho, fez para entrar (Penna, 2021, p. 40).

Nessa passagem do texto, o narrador desvia-se da descrição sobre o movimento no porto no dia do embarque ao Brasil (1808), para explicitar como a personagem Chalaça conseguiu embarcar. Assim, o narrador explica sua estratégia ao narratário que está implícito, pois não há a marcação desse elemento por meio de pronomes. Isso também ocorre em outros excertos do relato ficcional, como em: “Neste momento, será necessário dedicar um trechinho deste livro para explicar *o que significa a grandeza*” (Penna, 2021, p. 85). Mais uma vez, o narrador explicita ao narratário seu próximo passo na narração.

Diante do exposto, fica evidente a convergência entre *Os sete da Independência* (2021) e as premissas do romance histórico contemporâneo de mediação postuladas por Fleck (2017a). Direcionada ao público jovem, a obra de Penna (2021) se revela como uma narrativa híbrida, mesclando elementos históricos e fictícios, com simplicidade tanto na linguagem quanto na trama diegética, quando comparada a romances destinados ao público adulto. Essa abordagem concede ao autor maior liberdade na composição e torna a obra mais acessível ao leitor, por meio da identificação de elementos narrativos e características composicionais. O projeto estético de escrita dessa narrativa híbrida para o público juvenil segue, portanto, a proposta de Fleck (2017a) para aquilo que é típico em um romance histórico contemporâneo de mediação, pela simplificação na linguagem e na

estrutura, o que amplia seu alcance entre os leitores em formação, aproximando-se de um público mais abrangente.

Tal aproximação nos serve como meio de mostrar aos leitores – tanto os docentes quanto os estudantes – que a literatura para jovens leitores no Brasil tem se ajustado, gradativamente, aos princípios de revisão do passado, empreendida pela nova narrativa latino-americana, que consiste em um movimento de renovação da prosa latino-americana frente aos padrões canônicos impostos à literatura das colônias durante todo o período colonial e, também, pós-colonial. O romance histórico, nessa trajetória de inovação, teve um papel relevante no enfrentamento das “verdades” sobre o passado, estabelecidas no discurso histórico tradicional.

Projetos estéticos decoloniais impugnaram, pela arte literária, a ideia dessa “verdade única” e trouxeram ao protagonismo muitos sujeitos históricos relegados à margem da historicidade e das sociedades. Para isso, o romance histórico, como gênero híbrido de história e ficção, valeu-se, primeiramente, das modalidades críticas/desconstrucionistas, num período de árduos enfrentamentos ideológicos e discursivos com o cânone europeu, exaltador e corroborador do discurso histórico tradicional. Após essa fase – cujo ápice se deu no *boom* da literatura latino-americana, entre 1960 e 1970 –, deu-se início à fase crítica mediadora, da qual o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017a) é a expressão literária híbrida crítica que segue enfrentando o discurso histórico tradicional para revelar outros agentes e vozes no passado de nosso continente.

O estudo de Santos (2023), que estabelece a trajetória diacrônica das escritas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, comprova o alinhamento que se tem estabelecido nas últimas décadas entre esses propósitos críticos da literatura híbrida para adultos com as mais recentes produções infantis e juvenis híbridas brasileiras. Isso revela a potencialidade dessas obras para a formação de um leitor literário decolonial na escola pública, caso sua leitura seja efetivada nesse espaço formador. A obra de Penna (2021), conforme aqui destacamos,

íntegra, pois, esse conjunto de narrativas crílicas/mediadoras brasileiras destinadas a esses leitores jovens, ainda em processo de formação leitora, possibilitando-lhes a segunda descolonização: a das mentes, das identidades e do imaginário.

Essa segunda descolonização da América Latina (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) necessita ser promovida no espaço social da escola pública brasileira, que, ao longo dos séculos, também difundiu a retórica da modernidade/civilidade, princípios da colonialidade que estabeleceram uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de gênero, conduzida pelos europeus (Mignolo, 2017a). Por conseguinte, cabe ao professor, como mediador de leitura,

[...] preparar o leitor, na escola pública brasileira, para os saberes decoloniais – voltados para a problematização da colonialidade e seus prolongamentos, tais como as desigualdades sociais, o racismo, o patriarcalismo, entre outros aspectos – é um passo essencial para a concretização de uma liberdade e uma independência que ainda não conseguimos conquistar durante o período republicano, em decorrência de ser o sistema educativo dos países colonizados um ambiente bastante controlado pelas elites do poder (Fleck, 2023, p. 16).

Para que essa leitura seja capaz de levar o sujeito a reconhecer sua identidade e seu lugar social, Fleck (2023) aponta que é preciso desenvolver uma formação leitora decolonial e de excelência aos profissionais da Educação Básica, por meio, principalmente, da oportunidade de formação continuada. A valorização do Ensino Fundamental e Médio, por séculos relegado aos interesses e às possibilidades de cada cidadão, precisa encontrar acolhida no âmbito político para que mudanças possam se estabelecer em vários âmbitos da Educação, mas, em especial, na formação dos docentes.

É importante ressaltar que o termo “colonização” é atribuído ao processo pelo qual as metrópoles europeias dominaram, exploraram e subjugaram os territórios e povos da África, Ásia e América, começando no final do século XV e início do século XVI,

durante as grandes navegações. Essa expansão do poder europeu em outros continentes originou o que se conhece como Modernidade no Ocidente. O avanço do poderio europeu foi fundamentado por uma retórica que exaltava a modernidade e a civilidade europeias, estabelecendo as bases do colonialismo para além das fronteiras da Europa. A “‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (Mignolo, 2017b, p. 13), processo que se estendeu para além do período colonial. Esse ideal de modernidade e civilidade estabeleceu uma matriz colonial de poder, que, segundo Mignolo (2017a), criou uma teoria de dependência centralizada que alterou a ordem mundial e ainda influencia nossos dias.

Nesse sentido, de acordo com Fleck (2023, p. 18-19):

A supremacia tanto da origem europeia, das premissas do patriarcalismo cultivado entre os exploradores, dos hábitos e costumes europeus sobrepostos a qualquer outra manifestação, quanto do poder exercido pela elite branca instauraram mecanismos de expansão, de controle e de absoluto poder sobre os demais indivíduos, que, uma vez considerados não brancos, mas mestiços, afrodescendentes ou sujeitos das etnias originárias, ficavam destituídos de qualquer direito e limitados em suas ações.

Devido ao sistema de posse, subjugação e controle, as nações latino-americanas não conseguiram, durante seus breves períodos de independência política, estabelecer um sistema educacional que realmente buscasse erradicar as grandes desigualdades remanescentes do colonialismo. Assim, na sociedade brasileira atual, crianças e adultos enfrentam racismo e discriminação diariamente, enquanto o passado que causou essa situação é silenciado.

Para inverter essa situação, Fleck (2023) menciona três passos essenciais para a formação de um leitor literário decolonial: o primeiro deles é o *reconhecimento da colonialidade*, ou seja, a compreensão de que se trata de uma narrativa complexa, originada na Europa, que constrói a civilização ocidental celebrando suas conquistas enquanto oculta seu lado sombrio (Mignolo, 2017a). Os sujeitos leitores, crianças, jovens ou adultos, precisam entender que a história que conhecemos é amplamente contada pela perspectiva dos colonizadores europeus, de forma a exaltar suas conquistas enquanto subalterniza e apaga os povos indígenas e africanos escravizados.

Em seguida, como segundo passo à formação leitora decolonial, está a necessidade de *desterritorializar as mentes colonizadas dos estudantes e reterritorializá-las* com olhares outros, perspectivas outras sobre o passado (Fleck, 2023). Para isso, o autor destaca a implementação de projetos transdisciplinares de formação leitora decolonial, compostos por diversas textualidades, incluindo as narrativas híbridas de história e ficção, amalgamadas em Oficina Literárias Temáticas⁵. Desse modo, por meio de um projeto transdisciplinar de educação para a leitura decolonial nas escolas públicas, podemos proporcionar oportunidades de leitura que permitam aos alunos “ouvir” as vozes que foram silenciadas, marginalizadas e excluídas de nossos registros históricos devido ao colonialismo, durante os 322 anos de colonização, os 67 anos de Império do Brasil e mesmo os 135 anos de República, que persistem até os dias atuais.

Como terceiro passo, Fleck (2023) assevera a necessidade de realizar a ampliação do *corpus* de leitura em sala de aula, com a finalidade de expandir o conjunto de textos a que um aluno em

⁵ Sugerimos a leitura do artigo intitulado “Ressignificações do passado através da literatura híbrida juvenil: a abordagem da Lei Áurea nas oficinas literárias”, de autoria de Carla Cristiane Saldanha Fant, Marcio da Silva Oliveira e Rosângela Margarete Scopel da Silva, e publicado na Revista *EntreLetras*. Esse artigo está disponível para leitura em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331>.

processo de formação literária decolonial tem acesso, permitindo, assim, que explorem as reinterpretações de nossa história por meio da leitura de narrativas híbridas de história e ficção brasileiras. Essas produções,

[...] assentadas em espaços, tempos e personagens que têm relação direta com a formação da sociedade na qual vive o leitor em formação, podem levá-lo a se identificar com as temáticas aí configuradas e a ver na arte literária, também, um meio de ressignificar seu passado (Fleck, 2023, p. 48).

Nesse processo comparativo de leituras variadas, é crucial que a atividade de leitura seja mediada para auxiliar o leitor em formação a entender o “giro decolonial” – conceito apresentado pelos escritores que voltam seus olhares aos estudos decoloniais –, ou seja, imaginar “*formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia*” (Mignolo, 2007, p. 29-30). É por essa perspectiva que esses autores dos projetos literários decoloniais revelam as experiências do passado colonial, imperial e republicano brasileiro, ressignificadas sob as perspectivas de personagens que representam os grupos historicamente marginalizados e excluídos dos registros oficiais.

Considerações finais

Com base na análise realizada, acreditamos que a narrativa híbrida de história e ficção *Os sete da Independência* (2021), de Gustavo Penna, pode ser considerada um importante recurso pedagógico no Ensino Fundamental quando se almeja a formação

⁶ Nossa tradução: [...] de formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia.

de um leitor literário decolonial. Destinada ao público juvenil, essa obra propicia uma contribuição significativa para a formação do leitor com tal perfil. Nessa abordagem, a decolonialidade é concebida como um processo de transformação do pensamento em relação à história da Independência do Brasil, oferecendo uma visão mais ampla sobre as personalidades que desempenharam papéis cruciais nesse evento histórico, em paralelo à figura de D. Pedro. Essa possibilidade de ampliar conhecimentos já adquiridos ao longo da vida estudantil se revela, dessa maneira, um meio eficaz de ressignificar determinadas asseverações sobre nosso passado, registradas na historiografia tradicional e, muitas vezes, ecoadas nos livros didáticos de ensino de História.

A narrativa híbrida de Penna (2021) não apenas se destaca como uma ferramenta educacional, mas, também, assume um papel importante no fomento da decolonialidade, conforme delineado por Mignolo (2007), para que nossos estudantes consigam dar o “giro decolonial”, uma ação de conscientização que representa a abertura e a liberdade do pensamento, buscando outras formas de vida e economias, além de teorias políticas alternativas àquelas instituídas pelo colonialismo e ainda cultivadas pela colonialidade na contemporaneidade. Ao explorar e desafiar as narrativas convencionais, *Os sete da Independência* (Penna, 2021) torna-se um meio poderoso para instigar o pensamento crítico e para promover uma compreensão mais profunda e diversificada dos eventos históricos que marcaram o passado de nossa sociedade. De acordo com Santos (2023), esse relato híbrido de Penna (2021) integra a mais recente modalidade das escritas híbridas da literatura brasileira infantil e juvenil, ou seja, “a modalidade crítica com tendência à desconstrução” (Santos, 2023, p. 172).

Dessa forma, propostas de leitura que incentivam a reflexão sobre acontecimentos passados, modos de vida e formas de governo contribuem não apenas para uma apreciação mais ampla da história, mas, também, para uma transformação no modo de pensar sobre a contemporaneidade. Ao trazer à tona perspectivas

decoloniais, a obra não só enriquece o repertório literário dos estudantes, mas estimula uma revisão crítica das narrativas históricas, promovendo uma compreensão mais significativa tanto do passado quanto do presente.

Os resultados obtidos evidenciam, portanto, as potencialidades das narrativas híbridas como ferramentas eficazes no processo de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos leitores em formação. Essa constatação ressalta a relevância de abordagens literárias inovadoras, capazes não apenas de enriquecer o repertório dos estudantes, mas, da mesma forma, promover uma visão mais ampla e inclusiva, contribuindo significativamente para a construção de uma consciência crítica e culturalmente diversificada. Portanto, reforçamos a importância de incorporar tais narrativas no ambiente educacional, com vista a potencializar o impacto positivo na formação integral dos indivíduos em processo de aprendizagem.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almeida, [1939] 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1963] 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 3. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp, [1975] 2014.

BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, B. O texto irônico: fundamentos teóricos para leitura e interpretação. *Letras*, n. 15, p. 11-28, dez. 1997. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11475/6941>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mai. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007. p. 9-23.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

FLECK, Gilmei Francisco. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, Gilmei Francisco (org.). *Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar*. Curitiba: CRV, 2017b. p. 23-37.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis*

e juvenis brasileiras: leituras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017a.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-58.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1972.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007. p. 29-30.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017b.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MILTON, Heloísa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PENNA, Gustavo. *Os sete da Independência*. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

PRINCE, Gerald. *A dictionary of narratology*. Nebraska, USA: University of Nebraska Press, 1987.

PRINCE, Gerald. Introduction à l'étude du narrataire. *Poétique*, n. 14, p. 178-196, 1973.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

SANTOS, Vilson Pruzak. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p. 39-62.

Ensino de literatura e vias para descolonizar os saberes: a ressignificação de D. Pedro I em uma narrativa de Luiz Eduardo de Castro Neves

Douglas Rafael Facchinello
Phelipe de Lima Cerdeira

Introdução

As narrativas que tomam como ponto de partida a natureza híbrida entre os discursos ficcional e histórico podem reconstruir, desconstruir ou mediar os discursos sobre o passado, em relação aos fatos retratados pelo prisma das ideologias dominantes, consignadas na história tradicional. Ao buscarmos novas formas de olhar para os eventos significativos da história, portanto, ganham destaque as ressignificações propiciadas pelo campo literário. Nesta produção escritural, temos como objetivo geral oferecer uma leitura possível da narrativa híbrida juvenil brasileira *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves, evidenciando algumas das estratégias utilizadas no plano ficcional para ressignificar a personagem de extração histórica D. Pedro I.

Interessa-nos, ainda, nesse intento de revelar as possíveis ressignificações do passado presentes na literatura para jovens leitores em formação, sublinhar as perspectivas do relato híbrido de história e ficção de Neves (2019) na tarefa de pensar sobre o passado que funda nossa atual sociedade. Entendemos que tais reflexões podem ser ativadas pela implementação de práticas de leituras híbridas no espaço da sala de aula do Ensino Fundamental

das escolas públicas brasileiras, constituindo-se, portanto, como uma via para o desenvolvimento de uma formação leitora muito mais próxima da realidade de nossos estudantes, com possibilidades de promover o “giro decolonial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) pela descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos jovens leitores brasileiros.

Como marco teórico, cotejamos estudos de Genette (1979), Jouve (2002) e Brait (2005), entre outros, para entendermos a construção da personagem literária e o discurso da narrativa; de Mignolo (2003; 2007) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), para deslindarmos os conceitos de colonialidade e decolonialidade; e, ainda, em Fleck (2017) e Santos (2023), temos nossas bases teóricas para a classificação das narrativas literárias infantis e juvenis híbridas de história e ficção.

No horizonte dessa discussão, vislumbramos os desafios do ensino de literatura no contexto da Educação Básica e as potencialidades da literatura infantil e juvenil híbrida de história e ficção para a formação do leitor literário decolonial. Essa formação, conforme defende Fleck (2023a), deve, necessariamente, possibilitar que o aluno passe pela experiência estética da leitura de textos literários, reconheça seu passado colonial, expanda seu leque temático de leituras e desterritorialize sua mente das reminiscências da colonialidade, pelo enfrentamento de diferentes posicionamentos sobre o passado que gerou nossa sociedade contemporânea. Esse processo pode ser alcançado, em sala de aula, com práticas de leituras mediadas por um professor que também seja um leitor literário decolonial, apto a estabelecer o diálogo entre diferentes textualidades com potencial de desterritorializar as mentes colonizadas e oferecer aos leitores possibilidades de reterritorializar esse espaço. Esse amálgama de textualidades, portanto, deve, necessariamente, incluir produções que incorporem visões outras, vozes antes silenciadas, perspectivas negligenciadas nos registros históricos tradicionais sobre o passado de nossa nação (Fleck, 2023a).

Em nosso exame da obra híbrida *As cartas de Antônio: uma fantástica história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019), refletimos sobre como sua diegese alterna nuances acríicas e críticas/mediadoras (Fleck, 2017), ao reconstruir ficcionalmente alguns fatos históricos e, assim, operar a transformação da imagem anteriormente fixada da personagem D. Pedro I. Isso oportuniza ao jovem leitor em formação o enfrentamento de diferentes versões e visões sobre o passado, processo apontado por Fleck (2023a) como necessário à formação do leitor literário decolonial.

Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa (interpretativa), nossa leitura da obra híbrida em tela evidencia as etapas da vida da personagem de extração histórica D. Pedro I, partindo da fase ainda infantil, na qual aparece como o príncipe Pedro, admirado pelo protagonista Antônio, passando, depois, à configuração dele como o imperador do Brasil. A última fase que destacamos nessa construção ficcional é a que apresenta a imagem ressignificada de D. Pedro I, em que ele se revela como sujeito ambíguo. Essa alternância na configuração da personagem gera imagens ora exaltadoras, ora críticas, fato que nos possibilita considerar essa narrativa como crítica – espaço de enfrentamento de imagens contraditórias –, com certa tendência à desconstrução da personagem que fora, antes, heroicizada pelos discursos tradicionais.

Como estratégia para evidenciarmos essa mais recente tendência da literatura híbrida infantil e juvenil brasileira de se alinhar aos projetos estéticos decoloniais do romance histórico latino-americano crítico – apontada nos estudos de Santos (2023) –, retomamos a reflexão circunscrita à narrativa *As cartas de Antônio: uma fantástica história do Primeiro Reinado* (2019)¹, do escritor carioca Luiz Eduardo de Castro Neves, e, a partir de tal movimento crítico,

¹ A reflexão à qual nos referimos foi, também, encaminhada para compor um dossiê do VI Cielli – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, ocorrido em 2024. O interesse pela análise crítica dessa narrativa, pontualmente, justifica-se pelo fato de a obra compor o *corpus* ficcional da tese de doutorado em andamento de um dos autores deste capítulo.

tensionamos, aqui, algo que nos é caro, que é, justamente, a formação do leitor literário e, mais especificamente, o que Fleck (2023a), ao lado de outros colegas do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, tem passado a pensar a partir da categoria de “leitor decolonial”.

Nesta instância, destacamos as potencialidades de narrativas híbridas como as de Neves (2019) como material estético e discursivo necessário para a valorização da literatura em todos seus matizes, não apenas como “território do particular” (Andruetto, 2014) e “ato subversivo” (Pennac, 2006), mas também como oportunidade de (re)construção de alteridades e resignificação das histórias que seguimos buscando contar (Cerdeira, 2024).

Para descolonizar os saberes e (re)descobrir nossas histórias: palavras iniciais sobre a narrativa *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (2019)

Após o período de colonização de 322 anos em território brasileiro (1500-1822), iniciada com a chegada da frota capitaneada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, para reivindicar oficialmente essas terras a oeste do Atlântico – um subproduto das grandes explorações europeias no final do século XV e início do século XVI –, os anais da história convencional documentam um período de 67 anos de dois reinados no território brasileiro. Esse período, conhecido como Brasil Império, foi caracterizado pela governança de dois imperadores e três imperatrizes.

O Primeiro Reinado iniciou-se em 1822, após os conflitos que encerraram o período colonial, e durou até 1831. O Brasil, nessa época, foi governado por D. Pedro I, que reinou, inicialmente, com a imperatriz Maria Leopoldina da Áustria e, após a morte dela, com a imperatriz Amélia de Leuchtemberg, da Alemanha, com quem o imperador se casou em segundas núpcias. Após a abdicação de D. Pedro I, ocorreu o Período Regencial (1831-1840), já que o herdeiro

do trono tinha apenas cinco anos. O Segundo Reinado, que durou de 1840 até a Proclamação da República, em 1889, foi exercido por D. Pedro II, filho de D. Pedro I e de Maria Leopoldina. Mais tarde, ele se casou com Tereza Cristina de Bourbon-Duas Sicílias, que se tornou imperatriz consorte. Durante diversas viagens e tratamentos de saúde, D. Pedro II confiava o comando do Império do Brasil às mãos de sua filha mais velha e herdeira do trono, a princesa Isabel.

O Brasil Império, que se estende de 1822 a 1889, configura-se como o período mais breve de nossa história, caracterizado por uma peculiaridade rara no continente americano: a transição de um território antes em uma situação colonial para a formação de um império monárquico. A autoridade política e administrativa exercida pela monarquia portuguesa durante o período colonial foi, nessa ocasião de suposta ruptura, transferida para os descendentes diretos da mesma família que, durante 322 anos, exerceu o colonialismo nessas terras. Essa é, pois, a sequência cronológica dos eventos que compõem nosso passado como sociedade brasileira.

Esse período que se seguiu à Proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1822, mas reconhecida só mais tarde, foi marcado por protestos e revoltas em várias regiões do Brasil, uma vez que nem todos os habitantes do território concordavam com essa situação. Essa situação resultou em numerosos movimentos populares que, algumas vezes, tentaram promover a separação de certos estados, em busca de tornarem-se independentes do Império.

Com relação a nosso primeiro imperador, D. Pedro I, seu temperamento impulsivo, autoritário e imprevisível não era bem recebido por grande parte da população brasileira, e foi essa a razão pela qual, nove anos após assumir o controle do Império do Brasil, acabou abdicando do trono em favor de seu filho, ainda criança, e retornou a Portugal, a fim de lutar pela posse do trono português em favor de sua filha, a princesa Maria.

Nas últimas décadas, a conduta ostentosa do imperador D. Pedro I tem sido objeto de debate e conjecturas, tanto no contexto dos discursos históricos, que buscaram estabelecer uma representação heroica do jovem príncipe português, construindo uma imagem discursiva dele como um patriota brasileiro, quanto na literatura híbrida de história e ficção da modalidade tradicional do romance histórico, em obras como *A marquesa de Santos* (1825) e *as Maluquices do imperador* (1927), de Paulo Setúbal, que exaltam sobremaneira as “qualidades” do imperador, ou amenizam totalmente suas “maluquices”. Neste último horizonte, fazemos alusão às produções híbridas brasileiras que podem ser lidas como exemplares do romance histórico que se circunscrevem a uma fase acrítica do gênero, na qual a modalidade narrativa pode ser classificada como tradicional, por parecer também estar disposta a construir imagens elogiosas e indulgentes do jovem português, impetuoso e impulsivo, elevado a imperador do Brasil. Por outro lado, nessa seara literária para o público adulto, também encontramos imagens absolutamente paródicas e carnavalizadas da personagem histórica, como acontece, por exemplo, no romance *Galantes memórias e admiráveis aventuras do virtuoso conselheiro Gomes, o Chalaça* (1994), de José Roberto Torero.

Neste capítulo, dedicamo-nos a este último campo, e, nesse cenário, mais especificamente, à literatura infantil e juvenil, que, nos últimos anos, tem se alinhado às escritas híbridas de história e ficção para o público adulto no que diz respeito à implementação de projetos literários decoloniais, de modo a oferecer, aos jovens leitores em formação, novas possibilidades, via ficção, de interpretação do passado luso-brasileiro. Tal afirmação é referendada por Santos (2023), que traçou um panorama evolutivo das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras que demonstra uma crescente produção crítica/mediadora e a implementação, mais recente, de uma tendência crítica com flertes à desconstrução também nesse âmbito da produção literária em nosso país. Constatamos, assim, a existência da divisão entre “tradição” e “revisão crítica do passado”

como característica da escrita ficcional híbrida também no universo infantil e juvenil, revelando, no que concerne ao contexto Brasil Império, a “presença da dicotomia da exaltação dos representantes do poder, por um lado [...] e os questionamentos e as ressignificações sobre eventos e personagens dessa época, por outro” (Santos, 2023, p. 287).

Considerando a viabilidade de lançarmos novos olhares para o passado e observarmos as diferentes possibilidades de imaginar eventos e personagens em confronto com o estabelecido pela historiografia tradicional, por meio da produção literária híbrida de história e ficção – quando mediada por sujeitos formadores de leitores no Ensino Fundamental –, voltamos nossa atenção, nesse contexto, para examinar, conforme já anunciamos, *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves, que constitui uma das obras mais relevantes no âmbito da trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras (Santos, 2023).

Aqui, cabe o esclarecimento de que entendemos por historiografia tradicional aquela produção discursiva da história alinhada aos discursos românticos e herdeira da concepção engendrada desde o final do século XVIII da História como um campo da ciência neutro, distante de qualquer tipo de subjetividade e disposto a registrar apenas as pretensas “verdades” históricas. Referimo-nos, portanto, àquela perspectiva positivista, personificada pelo historiador alemão Leopold Ranke (1795-1886) – inaugurador dos estudos científicos da historiografia –, que lê os fatos como uma sucessão linear, obedecendo a um conceito de progressão evolutiva.

É pela mediação do docente e pela prática efetiva da leitura realizada pelos estudantes em sala de aula que podemos alcançar, por meio de ações interdisciplinares, a formação do que chamamos de leitor decolonial no contexto da escola pública. Compreendemos que o leitor decolonial é aquele que, por meio da prática de leitura de obras que favoreçam a descolonização dos saberes, fortalece a reflexão sobre sua(s) identidade(s) e seu(s)

imaginário(s), identificando o passado colonial e imperial do Brasil como moldador de situações que influenciam, em algum grau, a atual condição política republicana em nosso país. Ao tomar a literatura como disparador principal desse processo, será o modelo de leitor literário decolonial aquele cidadão/sujeito capaz de entender as reminiscências do colonialismo, na atual fase da colonialidade que vivemos, como obstáculos à constituição de uma sociedade menos desigual.

Na diegese criada por Neves (2019), ganha destaque uma situação ficcional na qual a personagem protagonista, Antônio Viana Barbosa Coutinho, de caráter puramente ficcional, recebe cartas enviadas por seu primo José, as quais relatam sua participação e suas opiniões no contexto histórico do surgimento do Império brasileiro. Há, nessas missivas da personagem, o interesse em renarrativizar os eventos históricos dos quais ele relata ter participado ativamente. A partir da perspectiva de Antônio, os leitores são convidados a conhecer uma possibilidade outra (Mignolo, 2003) sobre o fato da ascensão do Império de D. Pedro I até sua partida para Portugal, quando abdica do trono em favor de seu filho Pedro II e vai lutar, em sua terra natal, pelo trono português que quer designar à filha Maria. Esse olhar para o passado brasileiro, atravessado por momentos de júbilo e de raiva e desapontamentos do protagonista Antônio, e por uma série de questionamentos por parte da personagem Tobias, confere ao relato o tom de criticidade que o aproxima da tendência crítica do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017).

É nesse sentido que, mais adiante, apresentamos uma leitura do relato híbrido juvenil *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019), na qual explicitamos os principais aspectos dessa obra em relação aos elementos da narrativa, com destaque, na nossa leitura, para o elemento personagem. Apontamos a filiação desse relato de Neves (2019) à modalidade das narrativas híbridas de história e ficção críticas/mediadoras, com tendência à desconstrução (Santos (2023), e, na comparação com a produção híbrida para leitores adultos, sua

aproximação com as premissas do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Buscamos, ainda, refletir sobre algumas estratégias escriturais que regem o universo diegético. O intuito, ainda que de forma breve, é apresentar possíveis caminhos para a condução da leitura em sala de aula a partir do trabalho com o texto híbrido de história e ficção, com base na argumentação sobre a forma como se olha para um passado e como se pensa sobre ele. Cremos que tal prática possa contribuir para a implementação do chamado “giro decolonial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), que pode, também, reconfigurar os espaços das escolas públicas brasileiras, fazendo delas o lugar da formação integral dos sujeitos.

As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado (Neves, 2019): a abordagem decolonial plasmada na diegese que nos interessa problematizar

Vilson Pruzak dos Santos, em sua tese *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023), efetua a catalogação e classificação de um conjunto de 141 narrativas que mesclam história e ficção em sua tessitura escritural, além de estabelecer a trajetória diacrônica desse gênero literário em nossa literatura infantil e juvenil brasileira. Desse acervo de obras destacadas pelo pesquisador, 40 delas são direcionadas à reinterpretação de eventos e personagens associados ao período do Brasil Império (1822-1889), entre as quais a obra que aqui examinamos.

Como já anunciado, a narrativa híbrida de história e ficção juvenil que tomamos como objeto de leitura apresenta o protagonista Antônio Viana Barbosa Coutinho, sempre acompanhado de seu escravizado Tobias. Ambos participam ativamente, ao longo da diegese, de diversos acontecimentos históricos revisitados pela ficção que foram relevantes para a Independência do Brasil, o período imperial, a partida de D. Pedro

I para Portugal e a morte do monarca em terras lusitanas. A partir deles e de sua ficcionalização, os narratários são expostos a questionamentos sobre as atitudes do imperador, por meio dos embates psicológicos da personagem Antônio quanto às diferentes ações da personagem D. Pedro I, deflagradas na diegese de Neves (2019). Tal aspecto torna esse relato uma escrita ficcional crítica em relação à historiografia tradicional, que sempre buscou cultivar imagens heroicas e exaltadoras do imperador do Brasil, o que aproxima o relato de Neves (2019), como já afirmamos, aos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017), produzidos para o público adulto, já que tais obras apresentam “uma releitura crítica verossímil do passado (Fleck, 2017, p. 109).

O autor da narrativa, em nota de abertura do livro, assinala justamente os questionamentos da voz narrativa como sendo, também, os seus, pois Neves (2019, p. 17) vê D. Pedro I como “uma figura complexa e instigante, herói e vilão, capaz de despertar admiração e repulsa”. Ao identificarmos, na configuração do protagonista Antônio, essa duplicidade, que marca a personalidade e a trajetória da própria personagem D. Pedro I na historiografia, podemos chegar a duas ideias: primeiro, há, no relato ficcional de Neves (2019), a inserção do *alter ego* do autor, visível na expressão ideológica do narrador em consonância com o que expressa o autor, e segundo, há uma espécie de figuração duplicada da figura histórica de D. Pedro I inserida na personagem protagonista Antônio, que, dessa maneira, pode ser lida, em suas atitudes antagônicas e dicotomizadas, como um duplo de D. Pedro.

É já na apresentação da nota autoral da obra que podemos observar as primeiras indicações sobre a intenção de desconstrução da imagem de herói brasileiro atribuída a D. Pedro I pela historiografia tradicional. Isso nos permite, desde as primeiras páginas do relato, classificar a obra, segundo os estudos de Santos (2023), como integrante da terceira fase da trajetória das produções híbridas infantis e juvenis brasileiras: a crítica com tendência à desconstrução. Isso se deve ao fato de a tessitura escritural de Neves (2019) nos possibilitar, como críticos e leitores, observar uma

versão revisionista do passado. Há, ainda, nessa escrita, a possibilidade de *des-heroicizar* uma personagem de extração histórica, humanizando-a, tal como postulado por Fleck (2019) e Santos (2023).

Nesse relato híbrido, por meio da exposição da voz narrativa sobre as vivências do protagonista durante os eventos que propiciaram a construção da Independência do Brasil e da instituição do Primeiro Reinado em nosso território, o narrador autodiegético – materializado na figura de Antônio – observa, comenta e debate com a personagem Tobias as atitudes de D. Pedro I. Essa perspectiva supera o que qualquer livro didático de História faz, que é relatar, pautado em uma perspectiva historiográfica, cada um dos eventos significativos dessa época, sob olhares diferenciados. A literatura híbrida de história e ficção, recorrendo ao dialogismo e à polifonia, permite à obra ir além da simples apresentação do fato, embasado teoricamente em uma corrente de estudos, e, graças à ficcionalização das personagens e suas relações, seja com outras personagens históricas ou personagens fictícias, apresentar embates que questionam as versões consagradas da historiografia tradicional, com verve rankeana².

A partir da diegese, conhecemos que Antônio tem um primo chamado José, que é próximo da personagem de extração histórica Frei Caneca. Na narrativa, destaca-se o fato de que ambos – José e Frei Caneca – participaram das rebeliões contra a colonização portuguesa. Em 1822, o ano da Independência, José leva Antônio para conhecer pessoalmente o Frei Caneca, em uma reunião para organizar a luta pela Proclamação da Independência do Brasil. Entre as organizações e as lutas para tornar a nação livre, as vidas pessoais das personagens Antônio e Tobias seguem seus cursos. Antônio,

² Mais uma vez, fazemos menção, aqui, à vertente rankeana tradicional, que instituiu os estudos historiográficos como ciência, para aludir à perspectiva positivista do discurso histórico consagrado desde o século XVIII e em vigor durante grande parte do século XIX, baseado em um modelo de historiografia pautado na heroicização de figuras centrais, em geral, representantes da perspectiva dos chamados “vencedores”.

movido pela vontade de ajudar no processo de independência, acaba tomando decisões que o aproximam de D. Pedro I.

No curso da diegese, é anunciado que a Independência do Brasil foi proclamada e, por isso, a personagem Antônio decide ir à capital do Império – o Rio de Janeiro – para apoiar o ato. Durante a jornada, Antônio e Tobias param em determinada região da Bahia, o que lhes permite conhecer o exército de Maria Quitéria, personagem de extração histórica que, na diegese, como na historiografia, luta pela independência. Essa luta, no entanto, dava-se, também, contra o processo independentista da forma como ocorreu, com o filho do rei português sendo coroado imperador. Frente a essa situação, a voz narrativa questiona: afinal, “como pode a independência ser feita pelo filho do rei?” (Neves, 2019, p. 27). À continuação do relato, porém, vemos que, entre lutar para expulsar os portugueses e questionar a forma como a independência ocorre, Antônio, motivado pela ideia de formação de uma pátria livre, decide que é hora de continuar sua viagem ao Rio de Janeiro, porque quer participar desse momento estando no centro dos eventos.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, a personagem Antônio consegue um emprego para trabalhar com legisladores. Essa inserção no serviço público permite-lhe aproximar-se da personagem D. Pedro I. A convivência com o imperador deixa-o encantado, pois o monarca “exercia um fascínio sobre as pessoas e sobre mim em especial. Sempre ficava impressionado com sua energia e vitalidade. Além disso, era simpático com todos” (Neves, 2019, p. 36). Essa proximidade, entretanto, permite que Antônio veja a forma como o imperador trata a esposa, descubra suas aventuras extraconjugais e conheça a forma agressiva como conduz a elaboração da Constituição. É exatamente a ciência daquilo que os relatos tradicionais não contam que garantiu à personagem questionar-se continuamente: “Como D. Pedro pode ter virado um ditador assim tão repentinamente?” (Neves, 2019, p. 43). Por todas as incoerências que presencia junto ao poder do imperador, Antônio decide voltar a Recife.

O retorno a sua cidade de origem garante, também, a nosso protagonista a volta ao diálogo direto com a figura de extração histórica Frei Caneca. Tal circunstância possibilita a Antônio engajar-se nas aspirações para a criação da Confederação do Equador. O imperador, ao saber dos planos separatistas arquitetados em Recife, envia tropas para lá e reprime qualquer chance de vitória nordestina. Frei Caneca, um dos líderes da revolta, é morto por ordem do D. Pedro I, o que desperta a ira de Antônio e o faz querer vingança. Por isso, quando lhe chega aos ouvidos que a Guerra da Cisplatina estava em curso e que o imperador participava dessa ação bélica, Antônio decide ingressar no combate para encontrar D. Pedro e dar-lhe o mesmo destino que foi dado a Frei Caneca. Porém, quando já alistado e atuando no conflito, em um momento difícil da campanha, sem ainda conseguir se aproximar do imperador como gostaria para executar sua vingança, seus sentimentos titubeiam, e a admiração que nutria antes pelo monarca volta a tomar conta da personagem, pois

[...] uma tarde o imperador chegou no acampamento. Ele veio ajudar a motivar as tropas. E como fazia isso bem! Andava pelo meio dos soldados animando a todos e falando da importância de vencermos a guerra. Aos poucos, vi minha irritação ser abrandada pela admiração que despertava a força daquela figura (Neves, 2019, p. 59).

A personagem Antônio, mais uma vez, aproxima-se de D. Pedro I. Dessa vez, o imperador se apresenta humanizado, pois está triste pela morte da imperatriz. Por isso, Antônio decide voltar ao Rio de Janeiro a convite do Imperador, que está abalado pelo falecimento da esposa. Contudo, quando Antônio, Tobias e D. Pedro chegam à capital do Império, o imperador é culpabilizado, publicamente, pela morte da imperatriz, o que leva Antônio, mais uma vez, a se questionar sobre as ambiguidades que verifica em D. Pedro:

Aos poucos, percebi nutrir um sentimento dúbio em relação ao imperador: a repulsa que sentia por seus atos era por vezes superada pelo sentimento de pena do homem evidentemente destroçado pelo destino que tinha ajudado a criar. Sentia a dor dele pela morte de D. Leopoldina e isso me comovia. Mas, quando me lembrava das histórias contadas por Tobias, desejava a ele cada centímetro dessa dor. Percebi que a ambiguidade me incomodava (Neves, 2019, p. 64).

Durante as idas e vindas de afeição e ódio em sua mente, a personagem Antônio procura pela personagem Domitila – a marquesa de Santos, personagem de extração histórica – para condená-la pelo ocorrido, mas, novamente, acaba titubeando ao ouvir a versão dos fatos a partir da perspectiva dessa mulher. Nesse horizonte, ambas as mulheres – imperatriz e concubina – eram, igualmente, vítimas.

A personagem protagonista, então, presencia o novo casamento do imperador e a Noite das Garrafadas. Por fim, quando se torna inviável a D. Pedro I permanecer no trono e sua volta a Portugal é desejada por brasileiros e portugueses, por motivos antagônicos, Antônio aceita o convite do imperador para acompanhá-lo à Europa e vive ao lado dele até seu último instante.

Será a figura de Tobias – nessa parte da narrativa, seu escravizado – o agente disparador para que a personagem Antônio escreva, pela primeira vez, sobre tudo o que foi vivido. Tobias o incentivou à construção de uma narrativa memorialística de autoquestionamento, como podemos averiguar no excerto a seguir:

Tobias,

Com enorme tristeza comunico que o rei soldado nos deixou. Nesses últimos anos, tenho pensado em muitas coisas que você me disse. No fundo, atrás do poderoso imperador, havia apenas um ser humano como outro qualquer. Talvez esse fosse o maior defeito e a maior virtude dele: D. Pedro era excessivamente humano (Neves, 2019, p. 95).

Com essa epístola, fecha-se a diegese, com uma reflexão sobre a humanidade de D. Pedro I, personagem de extração histórica, independente de tudo o que já acontecera. No tecido ficcional, o que podemos atestar, como leitores, é justamente a grande alternância de humor das personagens – tanto a de Antônio quanto a de D. Pedro –, desde momentos em que expressam tempestuosidade, ódio e raiva, até ocasiões em que há a representação de homens capazes de demonstrar serem afáveis, terem amor ou, ainda, revelarem fascínio por algo ou alguém. Vale a pena reforçar que, na narrativa, Neves (2019) lida justamente com as dimensões do humano, sem se restringir à linhagem das personagens, isto é, se essas são de extração histórica ou absolutamente ficcionais. No caso de Antônio, por exemplo, a trama o faz se questionar a partir de tensionamentos realizados por seu escravizado Tobias, continuamente a seu lado, desde que sofreu com a violência da captura. Essas personagens atuam em seus respectivos espaços sociais, embora, pela ficção, elas convivam e se complementem. São, pois, às peculiaridades da configuração das personagens que nos direcionamos à continuação deste texto.

A questão das personagens e o valor das ressignificações: estratégias presentes em *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019)

Apesar de a personagem Antônio ser o relator, o protagonista, a voz narradora da obra, são três as personagens que podemos tomar como disparadoras ou centralizadoras da diegese de *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019). Ao contrário do que se poderia esperar para um alicerce de literatura infantil e juvenil, não há, nesse relato de Neves (2019), a típica função de uma personagem antagonista, uma vez que cada uma das personagens centrais, a sua maneira, colabora para apresentar um olhar diferente para o passado construído e registrado em grande parte da historiografia do primeiro

imperador do Brasil. Isso nos apoia em nossa chave de leitura do duplo para melhor entender essa configuração das personagens.

D. Pedro I, a personagem de extração histórica, é exposta como príncipe, libertador, imperador e rei soldado, com caráter oscilando entre violento, agressivo, fascinador e cativante. Essa personagem é observada pelo narrador sob uma perspectiva ora exaltadora, ora questionadora frente a suas ações. Já a personagem Antônio, puramente fictícia, é configurada como um jovem de classe média, que sonha por uma pátria livre e que, em determinados momentos, deseja vingar-se de D. Pedro, e em outros, tem compaixão do imperador. Antônio é acompanhado, cotidianamente, por outra personagem: seu escravizado Tobias, que assume a configuração de uma personagem metonímica, pois, nele, podemos reconhecer traços físicos e psicológicos inerentes a todo o contingente de escravos alforriados que não tinham condições de se manterem sozinhos na sociedade estratificada do Brasil Império e, por isso, mantiveram-se ao lado de seus ex-senhores. O jovem negro é astuto, amoroso, questionador, e é este último traço de sua personalidade que o leva a refletir e tecer considerações, por vezes, ácidas em relação à forma como ele observava os acontecimentos que construíam a história de D. Pedro I e do Brasil Império. Aprofundemos nosso olhar sobre essas três personagens.

A configuração da personagem Antônio, observada a partir da perspectiva crítica genettiana, está constituída como um narrador autodiegético, pois é correferencial às outras duas personagens do relato. Classificamos a voz narrativa como aquela que pertence ao protagonista, pois toda a trama acontece em decorrência de suas decisões e ponderações, e a diegese emoldura-se em decorrência de suas ações (Genette, 1979).

Em relação ao aspecto psicológico, Antônio pode ser classificado como uma personagem redonda, pois apresenta uma complexidade psicológica elevada (Foster, 1974), que se materializa na tessitura narrativa pela exposição das oscilações de seus sentimentos com relação ao imperador, seja de admiração – “percebi que ele exercia um fascínio sobre as pessoas e sobre mim

em especial” (Neves, 2019, p. 36) –, seja de repulsa – “Aos poucos, percebi nutrir um sentimento dúbio em relação ao imperador: a repulsa que sentia por seus atos era por vezes supera pelo sentimento de pena do homem” (Neves, 2019, p. 64). É essa dubiedade de sentimentos, as dicotomias das reflexões e as disparidades das ações dessa personagem que nos fazem lê-la como uma duplicidade da personalidade do próprio D. Pedro I, como personagem tanto histórica quanto ficcional.

Tobias, o escravizado de Antônio, apresenta, em todos os diálogos do relato, ponderações que fazem seu ex-dono se questionar. Vejamos, na sequência do diálogo reproduzido a seguir, como isso se materializa na linguagem do relato:

– D. Pedro vai ficar no Brasil! – falei animado.

Tobias achou graça:

– Ficar aqui? Só se for pela vontade da D. Leopoldina. Não se esqueça de que ele é português. Qualquer dia desses, resolve voltar e dá no pé.

– E ele larga esse paraíso? Quem deveria dar no pé e o José! Largar o Rio de Janeiro e voltar para casa!

[...]

– José sempre quis nos separar dos portugueses, e agora se entrega a uma portuguesa tão facilmente? Como pode?

Tobias deu uma gargalhada:

– Por que tanto ódio dos portugueses se o senhor se chama Antônio? É claro que algum parente do senhor veio de Portugal. Quem tem que ter raiva sou eu, que vim trazido à força da minha querida África. No mais, amor é a maior liberdade que existe (Neves, 2019, p. 23-24).

Ainda assim, lemos sua instância na diegese como um exemplo de personagem de construção plana, uma vez que, mesmo sendo configurado como um sujeito questionador e disparador de mudanças em outras personagens, Tobias acaba não sofrendo nenhum processo abrupto de alteração em sua singularidade: “Ele já está comigo há alguns anos e é um sujeito muito interessante.

Cheio de opiniões fortes, por vezes não consegue ‘conter seus pensamentos’” (Neves, 2019, p. 22). Tobias é, também, um sujeito apaixonado, como se observa na passagem reproduzida a seguir:

Para minha surpresa, Tobias tentou me fazer mudar de opinião:

– Mas senhor, o Rio de Janeiro é tão agradável...

– E Recife? Não será bom voltar para casa e ficar livre desse furacão?

Ele baixou a cabeça:

– É que... É que me afeiçoei a uma escrava do Barão de Lamúrias e adoraria que o senhor fiasse mais um tempo por aqui (Neves, 2019, p. 44).

Caracterizamos essa personagem como um sujeito apaixonado porque menções a situações amorosas como a referida no fragmento anterior acontecem outras vezes no relato, embora relacionadas a mulheres diferentes.

Também classificamos a configuração de Tobias como uma personagem metonímica, pois, como explica Silva (2023), com base em Fleck (2017), as personagens assim classificadas, presentes nas narrativas híbridas de história e ficção, podem estabelecer, na diegese,

[...] o convívio próximo entre personagens de extração histórica e as puramente fictícias. O modo como são elaboradas as personagens fictícias e construídos os eventos paralelos aos acontecimentos históricos serve, comumente, como contraponto às ações da história e, portanto, dentro das diegeses, abrem-se, quase sempre, a múltiplas significações. As personagens podem ser elaboradas metonimicamente, como personagens-tipo, representativos de uma coletividade, ou, ainda, com o objetivo de perspectivação, e se tornam, por isso mesmo, oportunidade de resgate de pessoas e grupos periféricos, propositalmente apagados, acrescentando-lhes, pela ficção, a possibilidade de evidenciar suas formações identitárias e culturais, negligenciadas pela produção de conhecimento sistematizado no seio das instituições educacionais. Esse grupo de personagens, as metonímicas, são, geralmente, construções

figurativas complexas por reunirem características de todo um contingente em uma única materialização (Silva, 2023, p. 221-222).

E, por último, classificamos a configuração da personagem de extração histórica D. Pedro I como uma personagem redonda, pois exhibe, como Antônio, uma complexidade acentuada em relação às tensões e contradições que definem seus traços psicológicos e seus comportamentos (Foster, 1974), conforme podemos verificar no fragmento destacado a seguir:

– Enfeitiçar? Você não disse que tinha que ouvir a outra parte? Então, eu ouvi. E agora vejo que D. Leopoldina e Domitila foram vítimas da crueldade de D. Pedro.

– Patrão, e por acaso o senhor já ouviu a versão do imperador? E de toda forma não se esqueça: atrás do todo-poderoso imperador está apenas um ser humano como outro qualquer, cheio de virtudes e de imperfeições (Neves, 2019, p. 81).

Portanto, três personagens principais integram a galeria de Neves (2109), das quais duas – Antônio e D. Pedro I – aparecem com uma configuração que, segundo Foster (1974), acomoda a mais complexa das configurações de personagens: a redonda. A outra delas – Tobias – constitui-se, na perspectiva de Foster (1974), como uma personagem plana. Desse conjunto, uma delas é, segundo a teoria de Fleck (2017), puramente fictícia – Antônio –, outra pode ser classificada como de extração histórica – D. Pedro I –, e a outra apresenta, segundo os pressupostos de Fleck (2017), as peculiaridades de uma configuração metonímica. É a personagem plana, metonímica, Tobias, que intermedia a humanização de D. Pedro I. Ele o apresenta a seu ex-dono, Antônio – sempre mantendo a postura crítica, por meio de uma voz desperta, que, naquele período histórico era marginalizada e, na historiografia tradicional, não teve suas vivências valorizadas –, e aponta as incoerências nas atitudes e ações do imperador do Brasil.

Essas três personagens interagem direta e indiretamente por todo o tempo da narrativa e por todo o espaço territorial brasileiro e português apresentado no relato híbrido de Neves (2019). São, também, personagens secundárias do relato Maria Quitéria, a imperatriz Maria Leopoldina, a marquesa de Santos e Frei Caneca – todas de extração histórica –, e, também, José, primo de Antônio, que é quem escreve as cartas ao protagonista e estabelece a relação de comunicação por meio das missivas.

Na sequência deste texto, voltamo-nos a outros elementos da narrativa de Neves (2019) para elucidar sua composição.

O tempo e o espaço em *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019)

Toda e qualquer tessitura narrativa se passa em um tempo (quando) e em um lugar (onde). A dimensão espaço-temporal é, portanto, elemento estrutural de todo texto narrativo: mesmo que o texto não faça menção direta a esses dois elementos, eles estão sempre presentes, pois “não há acontecimento fora do tempo e do espaço” (Zucki, 2023, p. 323).

O tempo e espaço, na obra abordada neste capítulo, são elementos marcados com a descrição que faz o narrador da partida da família real do Rio de Janeiro, em 1821, estendendo-se até a morte de D. Pedro IV, rei de Portugal. Esse tempo, no relato híbrido, retrocede ao ano de 1817, com a personagem José – o primo do protagonista – descrevendo uma das primeiras tentativas de independência, quando o narrador autodiegético relata que seu primo, juntamente com um grupo, durante a Revolução Pernambucana, conseguiu “tirar a família real portuguesa do poder” (Neves, 2019, p. 19). Já em 1822, D. Pedro I, Antônio e Tobias, de maneira indireta, relacionam-se com a personagem Frei Caneca, que vive na cidade de Recife e, na sequência da Proclamação da Independência, organiza a revolta conhecida como Confederação do Equador, com o objetivo de separar Pernambuco e as províncias vizinhas do Império recém-instituído. Segundo

relata o narrador, “o ano de 1822 foi um ano marcante na minha vida. Nele, o Brasil ficou independente de Portugal e eu conheci Frei Caneca” (Neves, 2019, p. 19). Durante o processo de luta entre os representantes da Corte portuguesa e os defensores da independência do Brasil, as personagens Antônio e Tobias, em seu trajeto rumo à Corte no Rio de Janeiro, já em 1822, passam pela Bahia e lá conhecem outra personagem de extração histórica, Maria Quitéria, como podemos observar neste excerto:

– Meu nome é Maria Quitéria, mas aqui sou o soldado Medeiros. Sabe como é, nos dias de hoje uma moça lutar não é coisa bem-aceita. Por isso, virei soldado Medeiros. Mas, para minha sorte, os rapazes aqui são legais e não se importam com isso. Afinal, sei atirar melhor do que muito homem – respondeu com orgulho (Neves, 2019, p. 30).

O protagonista e seu fiel acompanhante, em momentos distintos do relato, têm suas ações situadas no Rio de Janeiro, onde está instalada a Corte imperial brasileira. A primeira estadia ocorre durante o processo de estabelecimento do Império, em 1822, quando D. Pedro se impõe como imperador e tenta manter a unidade do país, segundo se pode verificar no trecho destacado a seguir:

– Majestade, desculpe-me a intromissão, mas venho de Pernambuco e lutei na Bahia pela independência do país. Lá, há muitas pessoas que o defendem.

Dom Pedro abriu um sorriso.

– É, mas a guerra não está ganha! Temos muito o que fazer! (Neves, 2019, p. 36).

Posteriormente, Antônio e Tobias voltam ao Rio de Janeiro no momento em que D. Pedro I perde o poder, em 1831, e articula as

possibilidades para que seu filho ainda mantenha o trono³, segundo lemos no seguinte excerto:

Em poucos dias, estávamos na capital. D. Pedro ficou tão feliz em me ver que me pediu para que ficasse hospedado no palácio:

– Antônio, quero você ao meu lado. O clima está muito tenso e preciso de amigos por perto. Não sei por que há tanto ódio no ar. Sempre fiz meu melhor para cuidar desse país (Neves, 2019, p. 87).

Além dessas inserções do espaço do Rio de Janeiro, onde reina o imperador, as personagens também se encontram nesse espaço no período anterior à volta da família real para Portugal, em 1821. Há, no relato híbrido de Neves (2019), também as incursões das personagens na província do Rio Grande do Sul e no espaço que, hoje, caracteriza o território do Uruguai, durante a Guerra da Cisplatina, ocorrida entre 1825 e 1828, evento histórico que garantiu a independência do país austral como nação, separando-se do Brasil. No relato, lemos essas referências espaço-temporais no seguinte fragmento: “– Patrão, o imperador declarou guerra na Província Cisplatina. Sem pesar respondia: – Arrume nossas coisas! Vamos para o Sul do país” (Neves, 2019, p. 54).

Por fim, faz-se referência, na tessitura narrativa, a Portugal, conforme expressa a voz do narrador ao mencionar: “Poucos dias depois, embarquei juntamente com o imperador rumo a Portugal” (Neves, 2019, p. 91). É nesse espaço que a diegese se encerra, no ano de 1834, com o fim da vida do príncipe, imperador e rei. Essa apresentação cronológica dos eventos históricos inseridos na diegese de Neves (2019) também coopera para aproximar essa narrativa híbrida juvenil às características do romance histórico contemporâneo de mediação, já que outra peculiaridade apontada por Fleck (2017, p. 110) dessas obras é a apresentação de “uma narrativa linear do evento histórico recriado”. Vejamos, à

³ D. Pedro I articulou politicamente sua abdicação em favor de seu filho, D. Pedro II, que, apesar de menor de idade, teria o trono do Império garantido quando completasse a maioridade.

continuação, como outros elementos da narrativa são articulados na obra de Neves (2019).

O narratário, a linguagem e as aproximações de *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019) com o romance histórico contemporâneo de mediação

Quando observamos a narrativa de Neves (2019) como uma produção literária direcionada aos leitores em formação, especialmente ao público juvenil, o narratário torna-se um elemento ainda mais importante, já que o “uso do narratário na literatura infantil [e juvenil] é um recurso valioso, pois o leitor pode se posicionar no lugar desse narratário” (Fant, 2023, p. 152). Neves (2019) lembra-se de sua infância na “Nota do autor” e sublinha, justamente, a imaginação que tinha à época, de conviver com D. Pedro, de acordo com o que lemos no excerto a seguir:

Desde pequeno, me imaginava vivendo os momentos históricos que estudava. Talvez por essa razão, resolvi escrever esse livro na primeira pessoa. Ou quem sabe porque entenda algumas dúvidas do narrador em relação ao D. Pedro I, uma figura complexa e instigante, herói e vilão, capaz de despertar admiração e repulsa (Neves, 2019, p. 17).

Essa nota do autor no começo da obra revela a importância da identificação do leitor com a temática lida, pois é daí que resulta o envolvimento do leitor com a obra em processo de leitura. Nosso foco é a formação do leitor literário infantil e juvenil nas escolas públicas, e o elemento da narrativa designado narratário pode ser um dos recursos para chamar a atenção do leitor à obra.

O narratário é um componente fundamental do texto literário, sendo o destinatário primário da sequência de eventos relatados. Essa entidade é claramente definida por Genette (1979, p. 258) como um elemento paralelo ao narrador na situação narrativa, ocupando necessariamente o mesmo nível diegético. Isso significa que o

narratário não se confunde, *a priori*, com o leitor (mesmo que virtual), assim como o narrador não se confunde com o autor – ao menos, não necessariamente. O narratário é um ser fictício, a quem a história está sendo contada, em primeira instância, pelo narrador.

Com base nos conceitos estabelecidos por Genette (1979) e Jouve (2002), é necessário distinguir entre o narratário intradiegético (interno à diegese, ou seja, ao mundo da história/relato) e o narratário extradiegético (externo a esse mundo). De acordo com Jouve (2002), o primeiro tipo de narratário pode ser compreendido como uma personagem que faz parte da história. Essa personagem-leitor é aquela que está verdadeiramente inserida na diegese, para quem o narrador está narrando ou relatando os acontecimentos. Por outro lado, o segundo tipo de narratário “não é um personagem, mas uma figura abstrata, o destinatário postulado pelo texto” (Jouve, 2002, p. 39).

Primeiramente, é válido elucidar que a narrativa de Neves (2019) está constituída de um conjunto de ações nas quais várias personagens escrevem – dentro do universo diegético – cartas ou bilhetes umas para as outras, embora a voz enunciativa da diegese atue em nível extradiegético e em voz heterodiegética – não sendo personagem do universo diegético –, tendo, ainda, um narratário também extradiegético. Encontramos, em todo o relato, confluências de ambos os tipos de narratários e de narradores. A inserção das cartas não cria, de fato, uma metadiegeese – uma história dentro da história –, uma vez que elas tratam de enunciar as mesmas ações que o narrador extradiegético relata a seu narratário – essa figura abstrata que não é nominada no relato –, ou seja, todas as vivências do conjunto de personagens.

Para expressar essa confluência no relato em questão, apresentamos o Quadro 1, a seguir, no qual destacamos o imbricamento dos diferentes níveis que compõem a obra, tanto no universo ficcional externo quanto no puramente diegético, em que atuam diferentes narradores, que se dirigem a distintos narratários.

Outubro, 1822

Primo,

Tobias e eu estamos na Bahia lutando pela independência do Brasil. Conheci uma moça incrível chamada Maria Quitéria, que certamente te encantaria. A cada dia fico mais impressionado com a coragem e bravura dela. Não sei mais quanto tempo fico por aqui, mas estou feliz por lutar pela causa em que cada dia acredito mais: liberdade. Antônio (Neves, 2019, p. 31).

A personagem configurada como narratário, José – receptor das missivas de Antônio –, tem como participação, na diegese da obra, a ação de haver sido ele quem apresentou Frei Caneca a seu primo Antônio. Contudo, ele não atua, diretamente, para o desenrolar das ações desempenhadas pelas demais personagens. Isso explica o fato de classificarmos essa personagem (secundária) na instância do narratário. Em outros momentos, encontramos a agência de outros narratários para as epístolas, como o próprio D. Pedro I:

Julho, 1828

Vossa Majestade,

[...] Amanhã, partirei para São Paulo, onde pretendo estudar Direito. Tão logo tenha me estabelecido, enviarei meu endereço.

Do seu súdito,

Antônio Viana Barbosa Coutinho (Neves, 2019, p. 70)

Ao final da obra, Antônio concede a Tobias sua alforria e, quando o, agora, ex-escravizado escreve para Antônio, a narrativa passa a transformá-lo, igualmente, em um narratário intradieético, assim como ocorre, também, com a personagem D. Pedro I, quando se torna, na diegese, um dos receptores das cartas de Antônio. A essa altura da diegese, além das cartas de Antônio, temos, da mesma maneira, a inserção, no tecido narrativo da diegese, de uma carta de autoria atribuída à Tobias:

Agosto, 1823

Caro Antônio

Espero que os pensamentos ruins já tenham ido embora da sua cabeça. Como estão as coisas por aí?

[...]

Ela é uma moça encantadora. Sabe como é, ela é do Congo e não resisto a mulheres de lá...

Um forte abraço,

Tobias (Neves, 2019, p. 93-94).

Tobias, agora liberto e distante das outras personagens, também passa a ser um dos narratários das cartas, que, agora, não são mais apenas de Antônio, e torna-se um dos narratários também no horizonte intradieético, das cartas trocadas durante a narrativa:

Setembro, 1834

Tobias,

Com enorme tristeza comunico que o rei soldado nos deixou. [...] No fundo, atrás do poderoso imperador havia apenas um ser humano como outro qualquer. Talvez esse fosse o maior defeito e a maior virtude dele: D. Pedro era excessivamente humano.

Saudades do amigo.

Antônio (Neves, 2019, p. 95).

Apesar da troca de cartas entre as personagens – o que as torna narratárias umas das outras –, que são de classes sociais díspares, como fica claro na diegese – pois os primos Antônio e José são de um estrato social mais popular entre os cidadãos livres, D. Pedro I é representante máximo da elite monárquica, e o ex-escravizado Tobias representa a classe subjugada da população brasileira no período do Segundo Reinado –, a linguagem utilizada na tessitura do relato híbrido de Neves (2019), embora polifônica, não se constitui como heteroglóssica. Isso ocorre porque, no tecido narrativo, não há a exposição dos distintos níveis de linguagem dessas estratificações sociais, mantendo-se, ao longo do relato, uma

linguagem gramaticalmente ajustada à norma culta da língua e, semanticamente, bastante normatizada.

Outro aspecto a destacar é o fato de que a linguagem, em sua materialidade narrativa, não apresenta grandes inversões sintáticas ou alternâncias de campos semânticos. Tais alternâncias linguísticas seriam verossímeis, dada a grande diferença educacional entre as personagens. O tecido diegético, em seu aspecto linguístico, faz-se contemporâneo, próximo ao do leitor-alvo da narrativa, a qual negocia a construção de significados com seus eventuais leitores, incluindo, para tanto, algumas expressões mais populares. Entendemos que tal constituição, na narrativa, não apenas facilita a leitura pelo público jovem e por pessoas que não têm a prática da leitura cotidiana, mas também potencializa a formação do que já sublinhamos como futuro “leitor decolonial”, pois o mantém atrelado à leitura, cuja decodificação e compreensão se realiza sem grandes dificuldades. O processo de construção crítica não apela à complexidade de grandes ironias, como é possível atestar no excerto destacado à continuação:

– D. Pedro vai ficar no Brasil! – falei animado.

Tobias achou graça:

– Ficar aqui? Só se for pela vontade de D. Leopoldina. Não se esqueça de que ele é português. Qualquer dia desses, resolve voltar e dá no pé.

– E largar esse paraíso? Quem deveria dar no pé é o José! Largar o Rio de Janeiro e voltar para casa! (Neves, 2019, p. 23).

Obviamente, o português falado em 1822 era outro, pois, ao longo dos anos, passou por transformações que alteraram a forma como falamos e escrevemos. A linguagem empregada no trecho acima é contemporânea, e a escolha por essa linguagem aproxima o narratário extradiegético do conteúdo do relato. Isso torna a obra de fácil acesso, também, ao público receptor empírico, que se encontra em processo de formação leitora. Tal configuração, novamente, aproxima o relato juvenil de Neves (2019) ao romance

histórico contemporâneo de mediação, pois Fleck (2017, p. 110) destaca que, nesses romances, há o “emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial”, já que sua escrita se volta a um público bem amplo, não necessariamente especializado em teorias.

A exploração da linguagem empregada, seja para observação dos elementos da narrativa, seja para observação das narrativas híbridas de história e ficção, é o meio pelo qual podemos, durante as aulas de literatura, despertar

[...] o entusiasmo, a criatividade e a imaginação dos estudantes, possibilitando-lhes, de uma forma lúdica, construir conhecimentos sobre determinado assunto, além de entender como a linguagem, artística e discursivamente manipulada, pode subverter discursos historicamente entranhados e, por conseguinte, ressignificar o passado no contexto em que habitam (Corrêa; Lopes, 2023, p. 254).

A linguagem contemporânea, de fácil acesso, fluida, empregada na literatura contemporânea é uma das características das obras híbridas de história e ficção de mediação, sejam elas do âmbito infantil e juvenil (Santos, 2023) ou da literatura para adultos, expressas no romance histórico (Fleck, 2017). Esse tratamento artístico da linguagem é empregado de forma a permitir uma leitura mais acessível, como postula Fleck (2017), em seu estudo sobre as narrativas híbridas de história e ficção que compõem a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, as quais “adotam uma linearidade singela [...] e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual” (Fleck, 2017, p. 64). Portanto, esse componente essencial à narrativa que observamos na obra de Neves (2019) também nos revela algumas das relações entre os âmbitos infantil/juvenil e o da produção para adultos. Uma das características comuns às narrativas híbridas de história e ficção, que a leitura da obra de Neves (2019) nos permite apontar, no âmbito juvenil, e que a aproxima dos leitores em formação, é

exatamente o emprego de uma linguagem fluida, contemporânea, sem experimentalismos e voltada ao domínio mais popular.

Fleck (2017) também aponta outras características que, atualmente, são partilhadas por esse gênero literário em seus diferentes âmbitos de produção. Entre elas, estão a “linearidade singela” e um “discurso crítico sobre o passado”, que também se fazem presente na obra aqui abordada. A diegese é apresentada em um relato linear e se inicia, como já apresentado, na ocasião em que tiraram “a família real portuguesa do poder” (Neves, 2019, p. 19), passando pelos conflitos que buscaram contribuir para o processo de independência do Brasil (1822), o período do Primeiro Reinado (1822-1831) e a abdicação de D. Pedro I e seu regresso a Portugal, fechando-se com sua morte, em terras lusitanas, em 24 de setembro de 1834.

O discurso crítico com relação à história tradicional é construído, na obra de Neves (2019), por meio de questionamentos que, algumas vezes, apresentam-se por meio da narração de Antônio, que oscila entre seu sentimento patriótico e de admiração por D. Pedro I – duplicando a figuração do próprio imperador – e a decepção e a raiva em decorrência das atitudes questionáveis que o monarca, por vezes, toma para manter seu poder, assumindo, ele mesmo, o lado impulsivo que é bem conhecido do monarca que regeu o Brasil.

É mister apontarmos que as narrativas híbridas de história e ficção críticas/mediadoras se contrapõem às tradicionais e às desconstrucionistas, porque não se valem, em sua construção, de recursos tais como as superestruturas multiperspectivistas, a carnavalização, o grotesco. Em *As cartas de Antônio* (2019), os embates acontecem entre as personagens Antônio e Tobias e suas visões diferenciadas sobre os eventos que envolvem a Independência e a vida de D. Pedro I. Nesse sentido, o relato vale-se do recurso bakhtiniano da dialogia, colocando em choque, no mesmo espaço escritural, o discurso apologético à monarquia e as francas críticas e questionamentos dessa estrutura política em um território antes colonizado pela própria família do imperador. À

dialogia, alia-se, também, a polifonia, já que o relato dá espaço a manifestações de várias vozes, pelo emprego do recurso dos diálogos, da explicitação do discurso direto. Isso contempla outra característica de aproximação do relato híbrido de Neves (2019) com o romance histórico contemporâneo de mediação, que tem nesse “emprego de estratégias escriturais bakhtinianas” (Fleck, 2017, p. 110) uma de suas premissas.

Tendo em vista esse tangenciamento da narrativa de Neves (2019), ocupamo-nos, na próxima seção, das possibilidades que essa obra apresenta para a formação de leitores decoloniais.

Nas águas da formação de leitores decoloniais: possibilidades a partir da leitura crítica do relato de Neves (2019)

É com base em um *corpus* de obras híbridas infantis e juvenis que apresentam um discurso crítico, questionador de fatos tão enraizados durante o processo de colonização, que podemos iniciar a formação de leitores literários decoloniais. Exemplo desse discurso é a forma como a escravidão aparece representada na obra analisada neste capítulo, cuja leitura, mediada pelo professor leitor, como propomos, possibilita discutir com os alunos tópicos relevantes em relação a nosso passado, por meio de questionamentos como os seguintes: Como os escravizados viram o processo de independência do Brasil? Foi apenas D. Pedro que nos tornou independente, ou sua esposa, tão subjugada e esquecida pela historiografia escolar, também opinava de forma a influenciar os rumos do Brasil? Quem mais participou dessa ação, além das consagradas personagens históricas? Por que houve tantas revoltas nesse período após a Independência e tanta violência do estado monárquico frente a essas manifestações – como ocorreu com a morte de Frei Caneca, por exemplo?

São ressignificações como essas que o relato de Neves (2019) nos apresenta. Elas nos dão abertura para discutir não só a multifacetada configuração da personagem D. Pedro I na literatura híbrida infantil e juvenil – que, no relato de Neves (2019), é apresentada com um ser

humano ambíguo. Assim, as narrativas híbridas, além de abordar os eventos históricos, propõem-nos a observação dos discursos que também consideram as intenções subjacentes a sua criação, tanto no contexto passado quanto no presente.

O embate mencionado anteriormente entre as visões do protagonista, Antônio, e as de seu fiel acompanhante, o escravizado Tobias, serve como uma oportunidade para estimular, na sala de aula, discussões e reflexões entre os jovens leitores em processo de formação. A leitura de narrativas que mesclam elementos históricos e ficcionais na sala de aula oferece uma chance valiosa para os estudantes explorarem uma perspectiva decolonial. Portanto, é relevante lembrar aos professores do Ensino Fundamental de que essa abordagem pode contribuir significativamente para a formação crítica dos alunos até que esses cheguem a dar o “giro decolonial”. Nesse sentido, é importante esclarecer que

[...] el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)⁴ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

É por meio do processo de leitura de obras que questionam o passado e a forma eurocêntrica com a qual ele ainda é abordado na escola que se opera

⁴ Nossa tradução: [...] o giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e como objetivo a decolonialidade do poder (isso é, da matriz colonial do poder).

[...] a construção gradativa de um leitor literário decolonial que, progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder (Santos, 2023, p. 71).

A condição decolonial, intrinsecamente ligada à desconstrução de narrativas hegemônicas, não pode ser alcançada sem um investimento significativo na formação continuada dos professores que atuam como mediadores no processo de leitura nas escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, a formação leitora emerge como uma das ações mais cruciais nos primeiros anos de escolarização, tanto para os alunos quanto para os docentes. O professor, nesse cenário, desempenha um papel fundamental ao mediar e facilitar esse processo no âmbito do Ensino Fundamental.

A modalidade narrativa híbrida, que combina elementos de história e ficção, especialmente quando adota uma abordagem crítica/mediadora, com inclinação à desconstrução, apresenta potencial significativo quando incorporado, por exemplo, a plataformas e programas oferecidos pelas redes de educação pública. Essa integração pode ocorrer tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a inclusão de outras narrativas híbridas, que mesclam história e ficção da literatura infantil ou juvenil brasileira, juntamente com romances históricos contemporâneos de mediação, oferece uma oportunidade valiosa para os leitores em processo de formação. De acordo com as análises de Fleck (2017) e Klock (2021), o grau de compreensão dessas narrativas durante a leitura é acessível aos estudantes em fase de formação leitora. Portanto, essa abordagem pode contribuir significativamente para a formação de um leitor na perspectiva decolonial desde os estágios iniciais de sua educação. Klock (2021) ressalta a importância desse enfoque por seu potencial transformador no contexto educacional, pois

[...] tais produções, entre outros aspectos, buscam estabelecer um diálogo de aproximação entre os leitores menos especializados, não expertos em teoria ou análise literária, fazendo da arte literária um meio de relação dialógica entre os autores e o público receptor. Ao abandonarem as excessivas complexidades formais e linguísticas cultivadas no *boom*, os narradores do pós-*boom* valem-se de uma linguagem muito próxima àquela de uso corrente entre os leitores atuais e apostam nas estruturas cronológicas lineares para envolverem os leitores na sequência das ações narradas (Klock, 2021, p. 178).

A função de mediador, desempenhada pelo professor durante o processo de formação do aluno, é de extrema relevância. Há de se pensar, ainda, na formação continuada aos professores do Ensino Fundamental e Médio, garantindo que esses se sintam seguros na hora de abordar a leitura de obras híbridas em sala de aula. No entanto, é importante destacar que, no contexto educacional brasileiro, a disponibilidade de suporte teórico específico para o ensino da literatura e para uma abordagem pedagógica adequada aos textos literários não são prioridades claras nas diretrizes curriculares atuais. Contudo, durante os anos iniciais de educação,

[...] o professor, como mediador, exerce o papel de suscitar em seus alunos uma leitura emancipadora, na qual os leitores possam vislumbrar o mundo e se relacionar com ele de forma a estabelecer diálogos e comparações entre as diferentes formas/linguagens de representar a realidade, o passado e a própria existência humana. Esse tipo de leitura é a que desprende o sujeito leitor decolonial das convenções pré-estabelecidas e o leva à plena imaginação e fantasia [...] (Santos, 2023, p. 72).

Ao se considerar o objetivo de estabelecer um arcabouço teórico e exemplificar uma abordagem de formação leitora com viés decolonial aos colegas docentes do Ensino Fundamental e Médio, é relevante incentivar a exploração das leituras das escritas híbridas. Essas narrativas, que mesclam elementos de história e

ficção, têm o potencial de apresentar ao leitor uma visão alternativa sobre eventos que são considerados a base da formação da sociedade, ou sobre as personagens relevantes da história nacional que são sempre tratados como heróis pelo discurso historiográfico tradicional. Essas escritas permitem que outras vozes, além das tradicionalmente consagradas no âmbito do poder, expressem as perspectivas diversificadas das vivências do passado.

Ao se debruçar sobre essas escritas híbridas, o leitor tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento não apenas sobre eventos específicos, mas, também, sobre o contexto mais amplo de um continente ou de determinada época histórica. Essas narrativas, ao oferecerem perspectivas diferenciadas ou múltiplas, desafiam as narrativas hegemônicas e estimulam a reflexão crítica.

Quando essas escritas buscam se aproximar do público em formação, sua capacidade de descolonizar mentes, identidades e imaginários torna-se ainda mais significativa. A introdução do diferente, do inusitado e do imaginativo provoca questionamentos e abre espaço para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos. Assim, a literatura híbrida desempenha um papel fundamental na formação de leitores com uma perspectiva crítica e decolonial.

De acordo com Pedro *et al.* (2022), a prática da leitura de obras que mesclam elementos de história e ficção, sejam romances ou narrativas voltadas ao público infantil ou juvenil, desempenha um papel crucial no contexto do processo educacional, porque

[...] essas narrativas expressam essa ideologia descolonizadora, de conscientização sobre a colonialidade do poder e seus ditames, pois engendram, em suas diegeses, os diversos atores que participaram da construção da história (indígenas, negros, mulheres) e suas visões sobre os fatos. Desse modo, esclarecem muitas lacunas deixadas pela história tradicional e jogam luz sobre alguns eventos antes encobertos por um discurso unilateral (Pedro *et al.*, 2022, p. 47).

Como dito anteriormente, tal abordagem apresenta-se como uma possibilidade promissora para a formação de um leitor com uma perspectiva decolonial. Ao explorar narrativas híbridas, os estudantes têm a oportunidade de transcender as fronteiras tradicionais entre história e ficção. Muitas dessas obras ressignificam personagens e eventos históricos e possibilitam aos leitores em formação ampliar sua compreensão sobre nossa história coletiva. Além disso, essa abordagem estimula a reflexão crítica e a desconstrução das narrativas hegemônicas que corroboram o discurso colonialista e, conseqüentemente, contribui para a construção de uma visão mais plural e contextualizada do passado – colonialista – e do presente – no qual as reminiscências do passado geram a colonialidade –, requerendo de todos nós passos que levem as sociedades latino-americanas à busca da descolonização ainda necessária em diversas dimensões – mentes, identidade, cultura etc. –, de forma a cultivar a decolonialidade. Ao possibilitar que nossos estudantes tenham acesso à leitura de produções literárias híbridas no contexto escolar, estamos potencialmente iniciando um processo de descolonização de suas mentes, identidades e imaginação em relação ao passado de nosso país.

No ambiente escolar, o contato com a literatura não ocorre apenas por meio da leitura direta dos textos literários. Em vez disso, os estudantes frequentemente se deparam com formas de crítica, teoria ou história literária. No entanto, é nossa responsabilidade transformar essa abordagem para promover a formação de leitores com uma perspectiva decolonial, ou seja, oferecer-lhes a verdadeira experiência estética da leitura do texto literário, fruidora, emancipadora, libertadora e formadora.

A oferta e a mediação da leitura de escritas literárias híbridas têm como objetivo gradualmente estimular os estudantes a compreenderem o processo de manipulação discursiva e estética. A linguagem pode ser utilizada na construção de diversos discursos, muitos dos quais carregados de ideologias diversas. Esses discursos, por sua vez, moldam nossa percepção do mundo e se impregnam em nossas mentes.

A descolonização de nossas mentes, libertando-as das ideologias coloniais cultivadas por séculos em nossa sociedade, amplia nossa liberdade individual e coletiva. Ela nos torna sujeitos abertos à implementação de uma sociedade mais igualitária e justa, na qual diferentes vozes e perspectivas são valorizadas.

Algumas considerações

Quando nos deparamos com as leituras realizadas tanto no âmbito historiográfico quanto no literário nas escolas públicas brasileiras, somos, inicialmente, confrontados com a presença da figura histórica relevante do príncipe Pedro, depois a de D. Pedro I, imperador do Brasil, e, posteriormente, a de Pedro IV, rei de Portugal, o Rei-Soldado, personagem que desempenhou papéis significativos no passado de ambos os territórios. Formam-se, assim, no imaginário de todo o estudante imagens que determinam a significação desse sujeito para todos nós, cidadãos brasileiros.

Como observado, a narrativa híbrida de história e ficção *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado* (Neves, 2019), direcionada a jovens leitores, apresenta D. Pedro I com todas as incoerências e nuances que caracterizam a humanidade. Essa abordagem desafia discursos simplistas e estereotipados e permite que os leitores explorem a profundidade psicológica e ética dessa personagem de extração histórica. Ao reconhecer a complexidade dessas figuras históricas por meio da literatura, os jovens leitores são convidados a questionar e a refletir sobre as diferentes facetas do passado, de modo a compreender que a história não é composta apenas por personagens planas, mas por seres humanos repletos de contradições e emoções.

O estudo da obra de Neves (2019), que revisita o passado em relação tanto às ações quanto à personagem do Primeiro Reinado do Brasil (1822-1831), permite-nos estabelecer conexões com o segmento juvenil da literatura híbrida de história e ficção brasileira. Essa obra dialoga com as produções contemporâneas do âmbito adulto de produções híbridas, em especial aquelas da modalidade

do romance histórico contemporâneo de mediação, cujas bases teóricas foram delineadas por Fleck (2017). A obra de Neves (2019), por isso, ao adotar essa abordagem, contribui para a descolonização intelectual, tanto na produção literária quanto na recepção por parte dos leitores. Pela mediação crítica do passado, esses romances ou essas narrativas híbridas de história e ficção do âmbito infantil e juvenil com essa verve crítica convidam-nos a questionar e a reavaliar nossa compreensão da história, ampliando nossa visão sobre eventos e personagens que moldaram nossa trajetória coletiva.

Nosso objetivo, aqui, ao nos voltarmos à leitura da narrativa, é o de também abrir um ponto novo de discussão em torno do ensino de literatura e, principalmente, o de fortalecer a prerrogativa de que as escritas híbridas de ficção e história podem se transformar em uma chave para o que entendemos como giro colonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) nas salas de aulas na Educação Básica. Portanto, buscamos, a partir deste capítulo, iniciar um debate que nos é caro, como pesquisadores e professores, enaltecendo como “[...] o rito e o fato de ler na sala de aula acaba se transformando em um exemplo para que um professor realize a sua prática decolonial” (Fleck, 2023b).

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. *La lectura, otra revolución*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2014. (Colección Espacios para la Lectura).

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. Del sustantivo al verbo intransitivo: un Manifiesto *Nosotros Literaturamos* (de los desafíos de 'aprenderenseñar' literaturas hispánicas en el siglo XXI). *Abehache*, 2024. [No prelo].

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; LOPES, Cristian Javier. Resignificações do espaço do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 245-274.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. Resignificação do grito da Independência do Brasil pela literatura infantil: *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 137-172.

FLECK, Gilmei Francisco. Enseñar/aprender literatura en América Latina: una acción decolonial. *YouTube*, 18 de outubro de 2023b. 1h33min25s. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iP-pC3mDVmk&t=18s>. Consulta en: 20 ene. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023a. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. *Entreletras*, v. 10, n. 2, p. 54-69, jul./dez. 2019.

FOSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1974.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Veja, 1979.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007. p. 29-30.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEVES, Luiz Eduardo de Castro. *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do Primeiro Reinado*. Rio de Janeiro: Philae, 2019.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco; SANTOS, Vilson Pruzak dos; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da*

interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais.
Primeira Escrita, v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022.

PENNAC, Daniel. *Como uma novela*. Bogotá: Editorial Normal, 1996.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. *Um quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni: ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 205-244.

ZUCKI, Renata. Ditadura? Sim, houve! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 305-344.

Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres
(2021), de Margarida Patriota: a trajetória da formação
leitora de uma escravizada

Rosângela Margarete Scopel da Silva

Introdução

Inicialmente, e para fins didáticos da escrita deste capítulo, contextualizamos o período do Brasil Império, que se dividiu em três momentos: Primeiro Reinado (1822-1831), Período Regencial (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889). Esse foi o segundo período político da história do Brasil pelo qual se prolongou a prática da escravização – oriunda do período do Brasil Colônia (1500-1822) –, sendo, pois, nosso território o último da América a abolir essa forma cruel de subjugação humana. Nesse cenário, a heroificação da monarquia expressava a retórica da modernidade/civilidade e do salvacionismo que imperou durante o período colonial, cuja base administrativa seguiu pertencendo aos descendentes da monarquia portuguesa que colonizou o território, explorou suas riquezas, escravizou seus habitantes originários e introduziu nesse espaço milhares de escravizados africanos.

O Primeiro Reinado foi decorrente da volta de D. João VI a Portugal, em 1821, e da conseqüente nomeação de seu filho D. Pedro como príncipe regente, que ficou no Brasil como legítimo representante da Corte portuguesa, mas que, em 9 de janeiro de 1822 – data conhecida como “Dia do Fico” –, decidiu não retornar à Europa, mesmo sendo ordenado a isso pela Corte portuguesa. A

partir daí, D. Pedro I “canaliza o movimento de independência e, em contrapartida, o Brasil adotaria a monarquia como forma de governo” (Aquino *et al.*, 2000, p. 413).

O segundo momento do Brasil Império, o Período Regencial, desdobrou-se do fato de que o herdeiro do trono do Brasil, D. Pedro II, após a abdicação de seu pai, D. Pedro I, e seu retorno a Portugal, tinha apenas 5 anos de idade e não podia assumir o trono, de forma que o poder passou a ser exercido por um trio formado pelos senadores Nicolau Vergueiro e José Joaquim Carneiro de Campos, e pelo brigadeiro Francisco de Lima e Silva. Foi uma época marcada por disputas políticas protagonizadas por três grupos: os Restauradores ou Caramurus, que defendiam a volta de D. Pedro I ao poder e eram contrários às reformas sociais, movimento liderado por Vicente Ferreira de Paula; os Moderadores ou Chimangos, que apoiavam a manutenção dos privilégios das elites provinciais e a Monarquia Constitucional, tendo como líderes o padre Diogo Antônio Feijó e Bernardo Pereira de Vasconcelos; e os Exaltados, que defendiam o federalismo, ou seja, a garantia de autonomia política e econômica para as províncias, e parte deles eram favoráveis à República, sendo líderes desse movimento Cipriano Barata e Borges da Fonseca. De acordo com Aquino *et al.* (2000, p. 451), essa é uma forma de dar uma “caracterização das forças políticas” que se enfrentavam nesse período histórico, que durou até que se declarou a maioria de D. Pedro II, aos 15 anos de idade.

O terceiro período do Brasil Império, denominado Segundo Reinado, foi governado por D. Pedro II – filho de D. Pedro I e pai da princesa Isabel. Esta última é uma personagem muito conhecida em nossa história por ter assinado a lei que aboliu a escravidão no Brasil: a Lei Áurea. Esse período estendeu-se até a Proclamação da República, que colocou fim ao regime de monarquia do Brasil. É a esse momento de nosso passado que dedicamos, na sequência deste capítulo, nossas reflexões. Assim, em um traçado regular, cronológico e perspectivado das leis e dos fatos que foram, aos poucos, levando o poder monárquico brasileiro a extinguir a escravidão, temos uma trajetória que vai da Lei Eusébio de

Queirós e da Lei de Terras ao tráfico interprovincial, à resistência dos escravizados, à Revolta de Manuel Congo, à Lei do Ventre Livre, às cartas de alforrias, à Lei dos Sexagenários, ao Movimento Abolicionista, às fugas dos escravizados, à Lei Áurea e à pós-abolição: o dia seguinte.

Diante dessas leis, assinadas por D. Pedro II e pela princesa Isabel, podemos argumentar que esse foi o modo encontrado pela monarquia para adiar, ao máximo, o fim do cativo no Brasil, pois a estratégia seguida era criar regras, prazos, condições e preços para, supostamente, libertar paulatinamente os escravizados, mediante o argumento da transição gradual. Nesse panorama, a situação dos que se tornaram ex-escravizados quase nada mudou, à época, pois essa ação não assegurava projetos de inserção desse imenso contingente na sociedade, e tampouco os indenizou, tanto é que as mazelas desse período permanecem vigentes na sociedade atual.

Assim, podemos chamar essas ações que culminaram na Lei Áurea de “abolição não concluída”, como observa a historiadora Emília Viotti da Costa (2012): a Lei Áurea abolia a escravidão, mas não seu legado. Esse sistema colonialista, herdado do período colonial (1500-1822), apresentou-se, pois, como elemento estruturante e arraigado da sociedade imperial brasileira (1822-1889), que dependia dessa base para que a elite seguisse usufruindo dos privilégios colonialistas, pois seus efeitos se manifestaram em nossas instituições políticas e nas relações de dominação, sendo a escravização do outro a perpetuação da herança do colonialismo nessa época. Suas prolongações aos tempos atuais adquiriram outras nuances; contudo, as reminiscências do colonialismo e do imperialismo seguem vigentes e beneficiando as mesmas camadas elitizadas, herdeiras, desde a Colônia, dos benefícios que nossa estratificada sociedade produz a certos poucos indivíduos.

É nesse contraste de um contexto permeado por escravizados, escravistas e abolicionistas em uma Rio de Janeiro de fisionomia europeia, com sobrados, palácios, chafarizes, pontes e ruas pavimentadas, de um lado; e a Pequena África, de fisionomia negra, com seus quilombos (Leblon, Jabaquara e Pedra do Sal, por

exemplo), a região portuária Cais do Valongo, o Mercado de Escravos (que foi um dos maiores das Américas) e o Cemitério dos Pretos Novos (considerado o maior cemitério de escravos nas Américas)¹, de outro lado, que propomos uma análise da obra intitulada *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*, de Margarida Patriota (2021), ilustrada por Joana Velozo. Trata-se de uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira, ambientada no contexto da escravização no Brasil, durante o Segundo Reinado (1840-1889). Nela, estampa-se o cotidiano das princesas Rosário², Isabel³ e Leopoldina⁴, que viviam no Paço de São Cristóvão⁵; Rosário, porém, transitava entre esse ambiente e a Pequena África⁶. As ações da diegese ocorrem paralelamente à configuração da alforria de escravizados no Brasil nesses dois

¹ Em *Paisagem, morte e controle social: o Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos no contexto escravocrata do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX* (Lessa; Tavares; Carvalho, 2018), descreve-se o Cemitério dos Pretos Novos como um depósito coletivo de corpos, descartados de forma indigna: eram apenas envoltos em esteiras e permaneciam praticamente insepultos, cobertos com apenas um punhado de terra, e regularmente queimados para aproveitar melhor o espaço.

² Segundo a obra em estudo, Rosário é neta de rei na Grande África Congoleza e filha de rei na Pequena África no Rio de Janeiro, localizada entre o antigo Cais do Valongo e a atual Praça Onze, onde viviam muitos africanos e seus descendentes.

³ Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon-Duas Sicílias e Bragança, também conhecida como princesa Isabel, foi a segunda filha, a primeira menina, do imperador do Brasil D. Pedro II e sua esposa, a imperatriz Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias.

⁴ Leopoldina Teresa Francisca Carolina Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon-Duas Sicílias foi a segunda filha menina do imperador D. Pedro II e da imperatriz Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias.

⁵ Localizado no atual bairro de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista (chácara doada por Elias Lopes à Coroa), o Paço de São Cristóvão foi a residência, no Rio de Janeiro, das famílias reais portuguesa e brasileira, de 1809 até 1889. Após a Proclamação da República, o antigo Museu Imperial, instalado por D. João VI, em 1818, no campo de Sant'Ana, mudou-se para o palácio com o nome de Museu Nacional. Em 2018, foi destruído por um incêndio.

⁶ Segundo historiadores (como, por exemplo, Geraldo, 2021), o termo foi criado por Heitor dos Prazeres e, mais tarde, adotado por cientistas sociais para descrever a unidade cultural e social dos negros vindos da Bahia no final do século XIX.

espaços. Na narrativa em estudo, tanto essas personagens quanto o próprio fato da alforria são ressignificados por meio da linguagem literária, que busca alguns de seus motivos nas fontes históricas para apresentá-las ao leitor em formação de maneira lúdica, criativa e imaginativa. Trata-se, acima de tudo, de uma obra que reverbera o entendimento do Brasil em uma dimensão mais profunda: aquela que deixou sequelas, já que a maioria da população pobre é negra, sem acesso à educação, saúde e empregos decentes.

Considerando essas questões, temos como enfoque a potencialidade da literatura híbrida de história e ficção – em nosso caso, voltada para jovens leitores – como uma das vias de ressignificação histórica, visto que ainda vivenciamos uma inquietação no espaço escolar frente às reminiscências do colonialismo. Nossa proposta objetiva demonstrar – a partir do recorte temático da escravização no contexto histórico do Segundo Reinado – como a obra literária híbrida juvenil fomenta possíveis discussões sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade por meio de uma prática leitora decolonial no contexto escolar, conforme pontuamos nas próximas seções. A potencialidade da narrativa híbrida de história e ficção que é objeto de nosso estudo neste capítulo, *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021), reside especialmente no fato de que ela permite uma reflexão sobre o sistema social, educacional, econômico e histórico do Segundo Império do Brasil (1840-1889), como adiante expomos.

Somamos a essa potencialidade da obra o caráter humanizador da literatura, como defendido por Antonio Candido (1995), pois não é possível permanecermos indiferentes às decorrências de fatos que marcaram nosso passado e à necessidade de construção de uma sociedade leitora decolonial, o que pode ser viabilizado pela via da educação formal, no contexto da sala de aula, a partir de encaminhamentos e reflexões sobre a manipulação da linguagem. Trata-se do papel fundamental da educação como possibilidade de formar opiniões, compartilhar ideias e produzir relações interpessoais humanizadas. A narrativa escolhida para análise, neste capítulo, abre caminhos para tais ações, visto que ela se constrói

mediante cruzamentos entre a ficção e o relato histórico, de forma a ressignificar o passado pelos meandros da linguagem ficcional.

Ao longo de nossa abordagem à obra, selecionamos excertos significativos sobre a temática que discutimos, focalizando o uso literário da linguagem, de forma a mostrar como a literatura pode se valer de estratégias escriturais como a polifonia, a heteroglossia, as intertextualidades, o uso do discurso direto e indireto – manipulações que expandem o significado dos signos linguísticos empregados no texto literário. Os dados históricos são, dessa forma, entrelaçados à escrita do relato ficcional e servem de substrato tanto para as ações da diegese como para a construção da atmosfera da época. Essa congruência, por sua vez, alarga os horizontes dos leitores em relação ao que lhes foi, até então, apresentado como a história de seu passado – em especial, a da escravização.

Para fins de organização de nossa discussão, dividimos este capítulo em três seções principais, além desta Introdução e das Considerações finais, as quais, apesar de separadas metodologicamente, complementam-se na tessitura. Na primeira seção, na sequência desta Introdução, discutimos os contrastes sociais existentes no contexto do Brasil Imperial e suas reverberações no presente. Para isso, refletimos sobre os conceitos de colonização, colonialismo, colonialidade, descolonização e decolonialidade, e defendemos a necessidade de formação do leitor decolonial. Na seção seguinte, discutimos sobre as vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano pela literatura híbrida de história e ficção, com foco naquelas voltadas ao público infantil e juvenil. Em seguida, ocupamo-nos com os elementos da narrativa intitulada *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, com enfoque à construção da personagem metonímica e seu enfrentamento à colonialidade. Seguimos, como já mencionamos, com algumas considerações, em que tecemos algumas reflexões sobre a discussão realizada e suas implicações para o ensino.

Contrastes sociais no contexto do Brasil Imperial e suas reverberações no presente: processos de colonialismo e colonialidade e a necessidade de formação do leitor decolonial

A escolha da narrativa *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*, de Margarida Patriota (2021) sustenta-se no intuito de incentivar os professores do Ensino Fundamental a promoverem, em sala de aula, a formação de um leitor literário decolonial, favorecida pelo fato de, nesse relato, evidenciarem-se as contradições entre as personagens Rosário, Isabel e Leopoldina. Trata-se de figurar, na arte literária, certos sujeitos relegados a uma condição inferior na sociedade, como é o caso de Rosário, que era mestiça escravizada, conforme relata sua voz de narradora – “Minha mãe morreu ao me dar à luz. Não conheci avó materna. Dizem que nasceu de uma escrava negra e um português de pele rosa” (Patriota, 2021, p. 13) –, enquanto as outras duas personagens – as herdeiras do imperador – pertenciam a uma esfera de prestígio social. Como mostra a obra, elas eram educadas para um casamento nobre, com sujeitos católicos e europeus; Isabel, em especial, era preparada para ser chefe de Estado e a imperatriz do Brasil.

Em uma vista abrangente sobre essas contradições da sociedade imperial – que pode ser simbolizada como um mosaico complexo devido à sobreposição de critérios: a) de identidades de sujeitos, isto é, monarquistas, governo imperial, exército, senhores do café, livres, forros e escravizados; b) de designação étnica, isto é, brancos, negros e mestiços; c) de categorias de cidadania, isto é, cidadãos ativos e os considerados “não cidadãos”, com foco para as condições de escravizados, por um lado, e homens livres por outro, e considerando-se, entre esses últimos, a existência de homens livres pobres, categorizados como miseráveis, mendigos, “vadios” ou “desqualificados” –, trazemos à tona a questão do acesso à escola desses diversificados e difusos grupos sociais enumerados. Diante desse contexto, segundo Gondra e Schueler (2008, p. 27),

[...] era preciso constituir um projeto gestado no processo de Independência, foi incentivado no Período Regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), manifesto no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império.

De acordo com Zichia (2008), no contexto em que o Brasil Império se instituiu, a escola pública mostrava-se escassa em algumas províncias e inexistentes em outras, embora o projeto constitucional de 1823 previsse a difusão da instrução em todos os níveis. A outorga da Constituição, que previa a garantia de educação primária, demandou esforços do imperador, inclusive em conceder auxílio financeiro às províncias. Nas cidades mais populosas, havia as instituições, com 150 alunos em média, que utilizavam o método lancasteriano⁷ e custavam muito ao governo, embora os resultados fossem pouco expressivos, pois, após três anos desse ensino, os alunos ainda não se encontravam em condições de prosseguirem os estudos, o que levou o governo a responsabilizar a Sociedade Promotora do Ensino Elementar pelo aprimoramento dessas instituições. No que concerne aos estabelecimentos de instrução primária, “em quase todas as cidades do Império, existiam disciplinas de Latim, Retórica e Lógica e, em algumas delas, Geometria e Grego” (Zichia, 2008, p. 78). Na avaliação de Fonseca (2006, p. 18), todos esses condicionamentos constituíam “uma perspectiva hegemônica sendo priorizada na educação brasileira,

⁷ Segundo Araújo (2010), trata-se de um método pedagógico que surgiu no final do século XVIII, na Europa, formulado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Também conhecido como método monitorial/mútuo, consistia na utilização de alunos monitores que faziam a mediação entre professor e aluno. Esses monitores eram escolhidos para ensinar o restante do grupo de alunos por se destacarem dos demais.

[tendo] a Igreja e o Estado como agências centrais, quase exclusivas nos processos educativos”.

Nesse projeto, a história da missão jesuítica e do sistema educacional implantado pelos “soldados de Cristo” no Brasil Colônia – já bem conhecida, devido aos resultados concernentes à concretização dos projetos europeus de exploração colonial não apenas na América, mas também na Ásia e na África – reverberou também na formação do Brasil Império, pois, por muito tempo, essa ação catequizadora foi entendida como “uma ação educativa pioneira, heroica, hegemônica e singular, verdadeiro marco na História da Educação e da profissão docente brasileiras” (Gondra; Schueler, 2008, p. 156). A ideia de construir o Império do Brasil e a identidade nacional também pode ser observada na elaboração de projetos e nas medidas tomadas para a organização do ensino secundário no país. A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, marcava

[...] a produção de um lugar de memória nacional, não apenas pela associação com a data de comemoração do aniversário do imperador D. Pedro II e pelo próprio nome de batismo da instituição, mas, sobretudo, pela constituição de uma rede de símbolos e representações culturais que exaltavam o Império e a figura do rei, presente em variadas ocasiões solenes ou em visitas inesperadas ao colégio (Fonseca, 2006, p. 28).

Ao mesmo tempo em que buscava governar, o Estado revalidava e estabelecia hierarquias e distinções sociais por meio da criação de instituições educacionais destinadas a públicos distintos, como foi o caso do Imperial Colégio de Pedro II. Tais instituições foram erigidas para a formação de elites afinadas com o projeto civilizatório do Império e para a constituição de quadros de pessoal para o governo do Estado. Dessa forma, a hierarquia entre cidadãos foi legitimada pelos parâmetros para o exercício da

cidadania e pela exclusão dos direitos políticos aos escravizados⁸. Assim, “para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas [...] era considerada um dos mecanismos para a construção de laços e identidades entre os habitantes do Império e o mundo do governo”⁹ (Mattos, 1990, p. 74).

Outra questão importante diz respeito ao estatuto escolar, no qual se definiam os impedidos de matrícula, entre os quais os escravizados. Tratava-se de uma medida que colaborava para a manutenção do regime de trabalho escravo ao impedir que os submetidos a essa condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber. Portanto, a escola é convertida em lugar para livres, daí as exclusões previstas. Associa-se a isso a segregação por sexo por meio do currículo e do espaço físico da sala de aula, visto que os meninos eram educados para “ler, escrever, contar e crer por meio

⁸ Nas décadas de 1870 e 1880, os debates em torno do processo de abolição da escravatura e, conseqüentemente, da reorganização das formas de controle e do (re)ordenamento do trabalho ecoaram em todo o Império, tanto nos projetos de reforma educacional quanto no incremento das iniciativas da sociedade em prol da instrução pública. A ideia de civilizar e disciplinar a população estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da “caridade”, da “pobreza” e da “mendicância”. A partir de meados do século XIX, a filantropia moderna questionava as práticas caritativas, demonstrando a necessidade de intervir nos hábitos e comportamentos das classes populares – não poucas vezes associadas às “classes perigosas” –, por meio de campanhas educativas nas quais se exaltavam princípios como a positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião. Cada vez mais, a “pobreza” e a “mendicância” eram associadas, nos discursos de médicos e higienistas, a “vícios” e “degenerações” humanas. A filantropia ganhava adeptos até mesmo no interior das irmandades religiosas, o que trouxe mudanças nas perspectivas assistencialistas tradicionais. Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que a educação das classes populares seria um poderoso instrumento de “regeneração social” (Gondra; Schueler, 2008, p. 75).

⁹ Segundo Gondra e Schueler (2008), houve lutas e protestos em torno das definições da cidadania imposta na Constituição de 1824, inclusive entre negros e mestiços, assim como houve disputas pela delimitação do público-alvo das escolas e pela ampliação dos direitos à educação escolar, abrangendo as propostas para educar e civilizar índios, libertos e rever a instrução oferecida às mulheres.

de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo” (Gondra; Schueler, 2008, p. 54), ao passo que, para as meninas, havia “uma redução no campo da matemática e uma inclusão no campo da ‘ciência da casa’. Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas” (Gondra; Schueler, 2008, p. 54). Desse modo, a “civildade”¹⁰, na construção do Estado imperial, viabilizou-se por meio da formação para o mercado de trabalho, da cidadania restringida e do controle social.

Nesse ponto, interessa discutirmos a relação entre colonização e colonialidade, pois se trata de conceitos que se relacionam com intrinsecamente com o conceito de civildade e que perpassam a sociedade brasileira – e, por extensão, o sistema educacional brasileiro – ao longo de nossa história. Em primeiro lugar, a colonização é entendida como um processo de ocupação e administração de um território pelos habitantes de outro território, que é finalizado com a independência do território dominado, como correu com as coroas europeias que, no final do século XV até o XVI, invadiram espaços geográficos no continente africano, asiático e americano. A partir dessa apropriação do espaço geográfico e dos corpos nele existentes é que institui a colonialização (período colonial), que consiste no domínio e na subjugação dos povos originários pelas “nações modernas”. Tais nações – em nosso caso, as europeias – exerciam o direito ao domínio sobre aquelas consideradas, por eles, “não civilizadas”,

¹⁰ Segundo Abreu (2002), a palavra “civildade” adquiriu o sentido de cortesia, urbanidade, boas maneiras, polidez, etiqueta e boa educação, noção primeiramente difundida nas sociedades de corte europeias como forma de demarcar normas de comportamento, distinções e lugares sociais da nobreza. Além de significar o autocontrole e a introjeção de determinados hábitos e normas de conduta, de formas de comer, vestir, morar, conversar, amar e sentir, esse conceito passou, também, a expressar os níveis de desenvolvimento artístico, tecnológico, econômico e científico da humanidade, em uma perspectiva claramente etnocêntrica, que conferia superioridade à civilização ocidental europeia.

além da total exploração das riquezas territoriais. Essa ação dos europeus na América deu-se sob o lema da “unidade e pureza” (Santiago, 2000) e com base na “retórica de la modernidad/civilidad¹¹” (Mignolo, 2017a, p. 47).

Quando esses territórios alcançam os meios de libertação do domínio político estrangeiro, finda-se a colonização, mas se inicia, então, outro processo de subjugação e exploração, que sobrevive ao colonialismo. A esse segundo processo é que chamamos colonialidade, que, em nosso caso, estende-se da Independência do Brasil, em 1822, até nossos dias. Conforme Mignolo (2017b, p. 13), “a ‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’”, que entendemos como um contingente intrincado, profundo e complexo de relações justificadas pela eloquência da modernidade e, assim, autoriza a violência nas colônias americanas. Firmam-se, desse modo, os princípios colonialistas, ou seja, “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus” (Mignolo, 2017b, 4-5)

Devido à implementação da colonização pelos europeus na América – no caso do Brasil, em 1500, pelos portugueses –, houve a restrição do acesso à escola aos escravizados até mesmo no Brasil Império, em que já se havia implementado a colonialidade, visto que se impuseram, nessa época, proibições legais que impediam os escravizados e os nativos, além das mulheres, de frequentar as escolas. Em outras palavras, estendeu-se, nesse período da colonialidade, o “controle do conhecimento” (Mignolo, 2010, p. 12), típico do período da colonização.

Fonseca (2002) afirma que, durante a primeira metade do XIX, momento em que já está implementada a colonialidade no Brasil e em quase toda a América Latina, os escravizados aprendiam a ler e a escrever, geralmente, em espaços não escolares. Paiva (2003) destaca, nesse contexto, o hibridismo cultural que ocorria a partir da convivência próxima de escravizados com brancos livres.

¹¹ Nossa tradução: retórica da modernidade/civilidade.

Segundo Fonseca (2002), a leitura oralizada teve papel crucial para que o trânsito cultural entre o mundo dos letrados e o dos iletrados pudesse ocorrer – apesar de haver vários fatores de impermeabilidade cultural. O autor também explica que parte dos escravizados letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler, escrever e contar em espaços não escolares; ou seja, o mundo vivido pelos escravizados era marcado por aprendizagem em espaços exteriores ao contexto escolar.

Para além disso, são pertinentes, com relação a esse acontecimento histórico, as reflexões sobre a decolonialidade e a descolonização. Nesse propósito, é necessário que vejamos o não acesso ao ensino formal de milhares de crianças e jovens, que viviam de forma escravizada – desde a Colônia até o Império –, e mesmo a dificuldade de acesso a um ensino de qualidade por parte das camadas economicamente mais vulneráveis da população, como um processo que necessitava e ainda necessita de muitas rupturas. Nesse sentido,

[...] la primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político¹² (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

¹² Nossa tradução: [...] a primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida, no XX, pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, dado que se limitou à independência jurídico-política das periferias. Pelo contrário, a segunda descolonização – à qual denominamos decolonialidade – terá de se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou

Fleck (2023a, p. 251) amplia essa concepção ao nos apontar que “há que se engendrar, pois, uma ‘segunda descolonização’ – a decolonialidade – em busca da desterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário e sua subsequente reterritorialização – pelos projetos decoloniais”. Esse pensamento é indispensável para o fazer pedagógico frente aos violentos processos discriminatórios e exploratórios, oriundos da colonização, e da colonialidade, principalmente, no contexto do Brasil Império – que é destaque neste texto, a fim de que possamos ter o protagonismo de outras identidades, outras etnias e outras culturas.

Para alcançar essa necessária “segunda descolonização”, agora voltada não mais ao campo político e ao território geográfico, mas, sim, às mentes, às identidades e ao imaginário – a liberdade frente à colonialidade –, precisamos chegar ao ponto de dar o “giro decolonial”, ou seja, cultivar, nas sociedades antes colonizadas,

[...] la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)¹³ (Mignolo, 2010, p. 29-30).

Essa abertura a “outros pensamentos” tem como base as experiências vivenciadas pelos colonizados, os conhecimentos

intactas. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação em longo prazo, que não pode se reduzir a um acontecimento jurídico-político.

¹³Nossa tradução: [...] a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder).

produzidos nas comunidades autóctones, as conquistas alcançadas pelos resilientes à colonização. Nesse ponto, recorremos a Sharpe (1992), que destacou o conceito da “história vista de baixo¹⁴”, para se referir à presença de narrativas orais ou escritas que resgatem paradigmas, crenças e valores não submetidos à averiguação da elite. Em outras palavras, hoje, os escritores começam a se valer das histórias contadas por trabalhadores, pobres, mulheres, negros, ou seja, aqueles relegados a uma condição social subalterna às elites do poder. Neste estudo, por exemplo, essa questão está evidenciada por meio da construção da personagem Rosário – que é representativa de todo um grupo social –, pois sua configuração no relato ficcional privilegia visões a partir das margens.

Nesse projeto de ruptura, a formação leitora decolonial é uma via indispensável. Porém, para isso, é necessário

[...] preparar o leitor, na escola pública brasileira, para os saberes decoloniais – voltados para a problematização da colonialidade e seus prolongamentos, tais como as desigualdades sociais, o racismo, o patriarcalismo, entre outros aspectos – é um passo essencial para a concretização de uma liberdade e uma independência que ainda não conseguimos conquistar durante o período republicano, em decorrência de ser o sistema educativo dos países colonizados um ambiente bastante controlado pelas elites do poder (Fleck, 2023b, p. 16).

É válido ressaltar que a escola, por meio de suas práticas tradicionais de ensino, corrobora para perpetuar processos de colonialidade e, assim, acaba por colaborar para a restrição de acesso dos grupos subalternizados a espaços de poder ou mesmo para a exclusão desses grupos, em vez de trabalhar para a emancipação desses sujeitos. Assim, “*respiramos colonialidad en la*

¹⁴ A “história vista de baixo” é um conceito usado inicialmente por E. P. Thompson, em *The making of the English working class* (1965), e revisitado por Jim Sharpe na obra *A escrita da história: novas perspectivas*, organizada por Peter Burke (1992).

*modernidad todos los días*¹⁵” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131) no contexto brasileiro, que resulta na manutenção dos valores eurocêntricos como únicos e verdadeiros.

Para construir um projeto de ruptura, é preciso nos atentar à importância do acesso ao conhecimento diversificado, isto é,

[...] aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve (Soares, 2009, p. 25).

A autora acrescenta que “o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares” (Soares 2009, p. 25). Para Fleck (2023b, p. 17), é essa leitura que “almejamos no espaço da sala de aula das escolas públicas brasileiras. Uma das ações que buscamos desenvolver nesse sentido é a proposta de uma formação decolonial e de excelência aos profissionais da Educação Básica”.

É com base nessa compreensão que, neste capítulo, pretendemos ratificar a necessidade de que o ensino de literatura na escola pública brasileira ocorra pelas vias da decolonialidade, dialogando com as mais variadas identidades e com os diversos modos culturais das pessoas, de maneira positiva e afirmativa. É preciso atuar no ensino em uma perspectiva emancipatória para revelar ao leitor “toda a movimentação social, tanto interna quanto externa, que impelia a sociedade monárquica brasileira a abandonar esse sistema explorador, discriminatório” (Gondra; Schueler, 2008, p. 220), por meio de um “espaço coletivo que trabalha a reflexão a fim de romper com os pensamentos e as práticas colonialistas e racistas”¹⁶ (Fontes, 2021, p. 5). Essa

¹⁵ Nossa tradução: [...] respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

¹⁶ Em *Leituras decoloniais: a literatura tem viés libertador, de contar histórias que nunca foram contadas*, Elisa Fontes (2021) apresenta um projeto de leitura periférica e

perspectiva decolonial de ensino emerge da necessidade de ações frente à consolidação de estereótipos em relação ao povo negro e mestiço escravizado e da população autóctone lançado à margem da sociedade, da hierarquização das relações sociais, econômicas, religiosas e sexuais, que fragmenta identidades e legitima violências e arbitrariedades de um poder hegemônico constituído. Para esse fim, é necessária a formação de um leitor literário decolonial, na perspectiva proposta por Fleck (2023b, p. 23), ao definir o leitor literário como “aquele que lê textos literários, isto é, que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias”, e indicar o uso do adjetivo “decolonial” para referir-se ao

[...] sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, sua mente e seu imaginário, isto é, passa, gradativamente, a pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023b, p. 23).

Nessa perspectiva, defendemos uma formação leitora literária decolonial para a escola pública brasileira¹⁷, por tal ação educativa

pluriversal idealizado por quatro mulheres negras. Disponível em: <https://ponte.org/leituras-decoloniais-a-literatura-tem-vies-libertador-de-encontrar-historias-que-nunca-foram-contadas/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

¹⁷ Facchinello (2023), em seu estudo intitulado *Dom Pedro I vampiro (2015), de Nazareth Fonseca: ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida*, apresenta um panorama atual sobre a leitura na sala de aula, no contexto da rede estadual de ensino do Paraná. Segundo o autor, o acesso à leitura literária nessas escolas, possibilitado a partir de fevereiro de 2023, pode ser feito também pela plataforma digital Leia Paraná, além das bibliotecas físicas. Embora não tenha havido um processo democrático de escolha dos títulos e tampouco uma ampla consulta sobre a viabilidade e a pertinência dessa forma de acesso à leitura literária nas escolas, não sendo a plataforma voltada com primazia à fruição, Facchinello (2023, p. 180) argumenta que ela é uma tentativa de implantar uma prática de leitura que está, “pela primeira vez, de forma coletiva e ordenada,

e formadora configurar-se como uma necessidade que, ao levar o passado ao conhecimento do leitor no presente, leva às ressignificações diárias das narrativas oficializadas – voltadas, no caso do tema deste capítulo, à escravização –, as quais ainda permeiam o cotidiano da sala de aula. Aí se propagam, até hoje, ideias estereotipadas a respeito das princesas, principalmente acerca de Isabel como “a redentora” da alforria dos escravizados como um ato de sua benevolência, sacramentado por meio da assinatura da Lei Áurea – que quer dizer “de ouro”, referindo-se, dessa maneira, a seu caráter glorioso.

Na próxima seção, discutimos como as narrativas híbridas de história e ficção constituem-se como vias à descolonização mentes, das identidades e do imaginário dos sujeitos, especialmente daqueles que se encontram em processo de formação leitora.

As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis como vias à formação do leitor literário decolonial: desterritorializando as mentes

Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres (Patriota, 2021) foi categorizada na pesquisa de Santos (2023) como uma narrativa híbrida de história e ficção infantil e juvenil. Esse autor estabelece, em sua tese, uma trajetória dessas narrativas no Brasil, produzidas entre 1940-2022, cujo percurso é comparado com a trajetória diacrônica do romance histórico, conforme descrita por Fleck (2017). A listagem, catalogação e classificação dessas narrativas, em Santos (2023), foi realizada em uma ação de colaboração com a equipe dos pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa “Ressignificação do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias

especificamente voltada para textos literários”. Contudo, o autor ressalva que “não há menção à formação do leitor em uma perspectiva decolonial, que seja capaz de compreender o processo histórico da formação de nossa sociedade por meio da prática leitora mediada na escola” (Facchinello, 2023, p. 181).

para a descolonização”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR). Essa listagem já foi atualizada em 2023, o que demonstra que essa vertente de escrita híbrida para jovens leitores tem sido bastante fecunda em nosso país. Ressaltamos que tais obras integram estudos de pesquisadores do referido Grupo de Pesquisa, com contribuições significativas à sociedade, tanto no que concerne à formação continuada de profissionais da Educação Básica – proporcionada pelos membros da equipe – quanto em atividades didático-metodológicas para a formação do leitor – com vários projetos experimentais aplicados em sala de aula. No caso do tema deste capítulo, essas contribuições mostram-se significativas, pois a formação leitora literária decolonial apresenta, entre várias outras vantagens, um caminho viável de fortalecimento das identidades negras, de sujeitos outrora escravizados e que são, ainda, marginalizados em vários contextos na atualidade – inclusive, em muitos casos, na escola.

Nesse processo de catalogação das obras híbridas de história e ficção infantis e juvenis empreendido por Santos (2023), elas foram agrupadas em conformidade com o método adotado por Fleck (2017) em relação ao romance histórico, considerando três fases distintas: a primeira, denominada “Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade” (1940-1960), exemplificada pela obra *O gigante de botas* (1941), de Ofélia e Narbal Fontes; a segunda, “Implementação de escritas críticas/mediadoras” (1970-1980), ilustrada, entre outras, por *Saruê, Zambi!* (1985), de Luiz Galdino; e a terceira, “Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução” (de 1990 a nossos dias), que traz as obras mais contemporâneas, sendo esse um conjunto no qual predominam, segundo Santos (2023), as produções críticas frente àquelas acríticas do início da trajetória, embora, segundo o autor, a vertente acrítica siga em voga.

É nessa última fase que se situa *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021). Destacamos que Santos (2023) mostra como as obras catalogadas vão se tornando, ao longo do

tempo – numa trajetória diacrônica –, mais críticas com relação aos fatos históricos revisitados pela ficção referentes ao Brasil Colônia, Império e República, de forma que podemos esperar, da obra de Patriota (2021), uma releitura que não exalte as personagens da monarquia e não romantize a servidão da personagem escravizada.

Santos (2023, p. 88) assim define as narrativas híbridas de história e ficção voltadas para o público infantil e juvenil:

Nossa concepção de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil está centrada nas tessituras literárias que mesclam elementos oriundos da história – personagens de extração histórica, que são ficcionalizadas; acontecimentos do passado, que são recuperados como elementos temporais ou espaciais dos relatos; fontes e documentos históricos, que são incorporados aos relatos ficcionais por meio da intertextualidade, entre outros possíveis materiais provenientes do campo da historiografia – com os propósitos e os recursos específicos da ficção, expostos de forma deliberada e planejada, voltados à fruição, como ocorre, também, no romance histórico para adultos, segundo Mata-Induráin (1995) e Fernández Prieto (2003). Nesses relatos híbridos, a ficção, com sua potencialidade de linguagem conotativa, costuma preencher os espaços vazios deixados pela historiografia tradicional.

É importante ressaltarmos que essa definição de Santos (2023) resulta do estabelecimento de possíveis relações dessas escritas híbridas dirigidas a um público muito jovem – crianças e adolescentes em formação leitora – com as peculiaridades do gênero híbrido de história e ficção denominado romance histórico. O autor, para fundamentar sua definição, apoiou-se em estudos anteriores (tais como o de Fleck, 2017) que estabelecem as características do romance histórico – produção híbrida voltada ao público adulto –, entres as quais está a de que

[...] um romance histórico consiste numa sobreposição de diferentes visões do mesmo fato do passado [do historiador, do romancista e do leitor]. Essas visões são reunidas em um único texto, no qual uma

intrincada rede de relações com outros textos deve se estabelecer. Dessa escrita híbrida, resulta um hipertexto que insere, em sua tessitura, uma vasta gama de escritas anteriores sobre a temática que versa. A pluralidade de discursos na qual um romance histórico constitui-se está, necessariamente, vinculada a conceitos como a intertextualidade, a dialogia, a polifonia e a própria hipertextualidade, cunhados, em boa parte, por Bakhtin e difundidos, de maneira relevante, nas obras de Julia Kristeva (1974) e Gérard Genette (1982). Reconhecer tais aspectos presentes na elaboração da linguagem que constitui um romance histórico como técnicas escriturais utilizadas nas modalidades críticas de romances históricos é fundamental para que as múltiplas dimensões da releitura da história pela ficção, propostas nessas obras, sejam compreendidas pelo leitor em uma dimensão bastante ampla (Fleck, 2017, p. 9).

Sobre o entrecruzamento entre história e ficção no gênero romance histórico, Mata-Induráin (1995, p. 18) expõe que *“la presencia en la novela histórica de este andamiaje histórico servirá para mostrarnos los modos de vida, las costumbres y, mejor comprensión de aquel ayer [...], todo ese elemento histórico es lo adjetivo, y lo sustantivo es la novela¹⁸”*. Santos (2023) esclarece que essa hibridez entre o material histórico e os artifícios da ficção é idêntica no romance histórico e nas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis. Nesse sentido, a seleção da narrativa examinada neste capítulo apresenta essa hibridez destacada por Santos (2023), pois, dentre outros fatos presentes no relato de Patriota (2021), identificamos, por exemplo, a inserção da não escolarização de escravizados como acontecimento histórico, além do uso da intertextualidade em inúmeros boxes explicativos ao longo do relato.

Fleck (2023a, p. 31) reforça que as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis, “em linhas gerais, obedecem aos mesmos paradigmas da hibridação entre história e ficção em relatos

¹⁸ Nossa tradução: [...] a presença no romance histórico deste andaime histórico servirá para nos mostrar os modos de vida, os costumes e uma melhor compreensão daquele passado [...], todo esse elemento histórico é o adjetivo, e o substantivo é o romance.

literários que se aplicam ao romance histórico”. Elas não são consideradas “romances históricos” pelos pesquisadores dessas produções porque, predominantemente, não atingem, em virtude do público-alvo ao qual se destinam, a dimensão de um relato romanesco, mas são excelentes exemplares da prosa híbrida brasileira, pois

[...] tais obras, por apresentarem dados identificadores específicos de tempo, espaço e/ou personagens dos quais há registros/documentos/fontes anteriores, expressos na tessitura narrativa, diferenciam-se daquelas escritas híbridas que são alegóricas, ou seja, obras que remetem a certo passado conhecido do leitor e tornam possível, assim, inferir sua proximidade com determinado fato, evento ou personagem, os quais não são explicitamente mencionados na tessitura narrativa (Fleck, 2023a, p. 31).

Santos (2023) explica que, nas obras voltadas aos jovens leitores em formação, é por meio da intertextualidade que as fontes e documentos históricos estão adicionados aos relatos ficcionais ou mesmo outros materiais da historiografia; porém, o relato se materializa com as propostas e com os recursos inerentes à ficção. Fleck (2017) e Santos (2023) somam a isso o fato de que a ficção é o elemento preponderante nos relatos híbridos, os quais incrementam a imaginação e, por meio da linguagem conotativa, preenchem os espaços deixados pela historiografia tradicional.

Ao defender que muitas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras – como é o caso da obra em estudo neste capítulo – apresentam características que as aproximam da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – a modalidade mais recente de romance histórico, que agrega, ao mesmo tempo, aspectos tradicionais e desconstrucionistas em sua composição, cujas peculiaridades foram estudadas e definidas por Fleck (2017) –, Santos (2023) demonstra como, nelas, não encontramos o intento da desconstrução crítica carnavalizada das personagens de extração histórica ou dos episódios relatados pela

historiografia, como é corriqueiro nos romances históricos críticos/desconstrucionistas das décadas de 1940 – início da nova narrativa latino-americana – a 1970 – auge do *boom* da literatura latino-americana. Ao contrário, segundo Fleck (2017), as produções da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação apresentam as seguintes características:

1- Uma releitura crítica verossímil do passado [...] para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados no romance [...]. 2 - Uma narrativa linear do evento histórico recriado. [...]. 3 - Foco narrativo geralmente centralizado e voltado aos sujeitos marginalizados pelo discurso historiográfico tradicional [...] que comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas “vistas de baixo” [...]. 4 - Emprego de uma linguagem amena, fluída, coloquial. [...] As frases são, geralmente, curtas e elaboradas de preferência na ordem direta, e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum que ao erudito. [...] 5 - Emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. 6 - Presença de recursos metaficcionalis (Fleck, 2017, p. 109-111).

As considerações até aqui expostas permitem vislumbrar que as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira apresentam o potencial de, ao se aproximarem das características de criticidade e decolonialidade das produções para leitores adultos, concretizar práticas emancipatórias no contexto escolar. Nesse ponto, torna-se imperativo relacioná-las ao projeto da formação de um leitor literário decolonial – conforme já definido na seção anterior –, pois elas podem auxiliar o jovem aprendiz de leitura no processo de sua formação integral, como cidadão pleno, construído, também, pela arte literária, pois a literatura “é arte, sendo arte, forma, transforma” (Zucki, 2023, p. 305).

Nesse projeto de formação leitora decolonial, reveste-se de grande importância o papel do professor mediador, pois esse agente não se forma no isolamento, no processo meramente individual de leitura; pelo contrário, o professor, a partir de seu próprio processo de pensar e agir decolonial, tem formação para

contribuir na construção de um pensamento descolonizado do aluno e, assim, contestar e reconfigurar o que foi instituído desde o período colonial na América Latina, especialmente no Brasil. Esse pensamento descolonizado significa a possibilidade de imaginar outras ações, outros agentes, outras causas, outros finais para aqueles fatos que sempre lhe foram apresentados como a “história”, ou seja, aquilo que aconteceu: a vitória dos brancos sobre os índios, a derrota dos negros frente aos senhores de engenho, as glórias dos coronéis e generais nas batalhas etc.

Assim, defendemos o emprego de uma metodologia de ensino para as práticas leitoras em sala de aula que propicie o acesso de todos os alunos às múltiplas perspectivas sobre um fato ou uma personagem, por meio de uma variedade de textualidades, a fim de oportunizar a elaboração de um posicionamento frente ao discurso hegemônico recorrente nesse e em outros contextos. Esse procedimento deve estar sustentado por “perspectivas múltiplas sobre o assunto. Tal fato, certamente, levará a que ele [o leitor] possa se expressar com propriedade a respeito do que pensa sobre o tópico como um todo ou uma parte significativa dele” (Fant; Silva; Fleck, 2023, p. 308).

Essas reflexões dialogam com o que defende Fant (2023), que enfatiza a necessidade de buscarmos a construção de um leitor literário decolonial, de forma que

[...] as reminiscências da colonialidade, entre as quais o racismo, a discriminação, a não aceitação da diversidade cultural e religiosa, as questões de gênero, entre outros resquícios da retórica colonialista que imperou por séculos, podem ser gradativamente excluídas de nossa sociedade se emprendermos, entre outras ações, uma formação decolonial em nossas escolas (Fant, 2023, p. 169).

A partir das considerações expostas até aqui, apresentamos, a seguir, uma possível abordagem a uma narrativa híbrida de história e ficção, com o propósito de suscitar debates e estimular argumentações em sala de aula sobre a temática desenvolvida na

diegese e, também, como um possível suporte didático-metodológico, aos professores inseridos no contexto do Ensino Fundamental, de como proceder às leituras híbridas de história e ficção em sala de aula. A escolha por abordar a obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021) – obra que ressignifica a escravização durante o Brasil Império, especialmente no Segundo Reinado – vincula-se a seu caráter potencializador para a formação do leitor literário decolonial, conforme definido por Fleck (2023a), frente à realidade sócio-histórica e cultural herdada da Colônia e vivenciada pelas personagens inseridas no contexto histórico-social estratificado do Brasil império, momento em que se instaura em nosso território o processo da colonialidade.

Nesse sentido, na próxima seção, elegemos alguns elementos da diegese que podem ser abordados em sala de aula, com atenção especial ao potencial da personagem metonímica como impulsionadora de reflexões sobre o tema da escravização e seus efeitos na sociedade.

***Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021): a personagem metonímica e seu enfrentamento à colonialidade**

A diegese do relato híbrido em análise percorre as fases de existência da protagonista Rosário: nascimento, criação, ascensão, aprendizagem, libertação e saída do palácio habitado pela monarquia brasileira. A ambientação ocorre na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, na qual reina uma atmosfera contraditória, por ser esse um espaço refratário às mudanças sociais, por um lado, e palco de ações abolicionistas, de outro. A atmosfera caracteriza-se pela problemática da estratificação social, que impede o acesso à educação a todas as mulheres, aos africanos, aos afrodescendentes e aos mestiços, além de revelar a tensão gerada pela manutenção no novo regime político de exploração do trabalho escravo. Vejamos, no fragmento destacado a seguir, como a voz enunciativa do discurso remete seu narratário a esse período do passado:

No ano em que escrevo, o imperador do Brasil governa um país dividido em falanges de escravos e senhores. Os escravos são propriedade dos senhores. Os escravos trabalham para os senhores, mas o inverso não sucede. Os escravos trabalham sem ganhar um tostão dos senhores seus donos, como bois de canga trabalham sem paga e sem comandar o seu próprio destino. Os escravos são seres humanos e os senhores também, mas os senhores compram e vendem os escravos como se fossem mercadoria. Na escravidão funciona assim (Patriota, 2021, p. 11-12).

Nessas circunstâncias, ficam evidenciadas, já no início do relato de Patriota (2021), as oposições entre senhores e escravizados. “Senhores”, nesse contexto, denota uma expressão de “centro de poder e de posse”; ou seja, refere-se àqueles que vieram ao Brasil por vontade própria, já que esse era visto por eles como um lugar de oportunidade para acumular riqueza e *status* social. Esses “senhores” – colonizadores que, em muitos casos, abandonaram uma situação de pobreza na Europa – puderam apoiar-se na força de trabalho dos escravizados – trazidos involuntariamente, e sob violência, a essas terras – como alavanca para obter riqueza, uma vida digna (sem trabalho) e “honrada”. Já o termo “escravos”, no discurso da voz enunciativa do relato híbrido, remete àqueles sem estima pública, sem reconhecimento pela sociedade que prosperava com e por meio do trabalho forçado dessas pessoas: um ser “desonrado”.

Evidencia-se, também, o clima que reina nos locais em que habita a grande maioria do povo escravizado: a “Pequena África”, como ficou conhecido esse espaço na história. No excerto a seguir, observamos a arena onde se preservam costumes do povo africano, como o batuque que ali acontece: “homens de torsos nus batem em tambores e pandeiros. Mulheres de babados nas saias e turbantes na cabeça requebram no ritmo do baticum. No centro do círculo que elas formam, Jacinta dança com um molejo miúdo de pés e quadris” (Patriota, 2021, p. 13).

O espaço inserido na obra privilegia, também, o panorama do cotidiano no Paço Imperial – residência oficial da família imperial brasileira –, no Rio de Janeiro, durante o Segundo Reinado (1840-1889). A moradia de D. Pedro II era dividida em três pavimentos, sendo o primeiro deles destinado aos serviços gerais e às primeiras recepções. Sobre esse espaço, a voz enunciativa comenta: “as cozinheiras de lá se divertiam comigo como se eu fosse filha ou neta de cada uma delas” (Patriota, 2021, p. 16). O segundo dos pavimentos, projetado para receber os visitantes, era o mais ornamentado, composto por ambientes como a sala do trono e a varanda. Era onde ocorria a tradicional cerimônia do beija-mão¹⁹. Nesse espaço, a narradora se lembra de que, “num sábado em que o imperador recebia o povo na varanda, a imperatriz me convidou para brincar na horta com suas filhas” (Patriota, 2021, p. 17). Já o terceiro pavimento era constituído de dormitórios e demais áreas da família. Em relação a essa instância da moradia da família real, a narradora enuncia: “Tinha de ajudar a criada Jacinta no trato dos urinóis, bacias de higiene, brilhas de água potável, penteadeiras e escarradeiras da parte íntima do palácio” (Patriota, 2021, p. 23).

Era nesse terceiro espaço da residência imperial que ficava também a biblioteca. A respeito dela, a narradora expressa: “Eu inspecionava o ambiente com o olhar tomado de assombro. Nunca vira antes tantos livros perfilados que nem soldados em estantes imponentes, abertas ou envidraçadas. A Pequena África não tinha disso” (Patriota, 2021, p. 27).

Além dos espaços íntimos do palácio, temos referências à natureza exuberante que circundava essa residência e que podia ser contemplada dos pavimentos mais altos, segundo relata a

¹⁹ Segundo Meirelles (2015), o beija-mão é uma tradição de origem medieval de reverência às personalidades eminentes, herdada pela cultura da monarquia portuguesa em Portugal, depois transmitida à corte imperial brasileira. Nesse ato, o monarca se colocava em contato direto com o povo, que poderia lhe pedir algum benefício com um protocolo preciso a ser seguido: o subordinado se aproximava, ajoelhava-se diante do imperador e lhe beijava a mão estendida, depois levantava-se, fazia outra genuflexão e se retirava pelo lado direito.

narradora: “temos a floresta da Tijuca que as embaúbas pespontam de prateado. À esquerda de quem chega, o maciço do Corcovado espeta o céu, velando o entorno como um pastor gigante” (Patriota, 2021, p. 52). Diante da exuberância do lugar, a voz enunciadora do discurso reflete: “Haveria no Brasil lugar melhor para escravos e criados morarem do que o Paço de São Cristóvão? Lugar mais limpo, sombreado, respeitoso e tranquilo do que junto ao imperador e sua família?” (Patriota, 2021, p. 80).

Somam-se a isso os espaços para além do Paço de São Cristóvão, conforme relata a narradora: “achava penoso andar pelas ruelas pobres da Pequena África” (Patriota, 2021, p. 60), em contraste com “a Rua do Ouvidor, repleta [...] de novidades importadas e de jovens elegantes” (Patriota, 20221, p. 72). Essa rua do Rio de Janeiro da época também está descrita na crônica *Memórias da Rua do Ouvidor (1878)*, de Joaquim Manuel de Macedo, como sendo

[...] a mais passeada e concorrida, e mais leviana, indiscreta, bisbilhoteira, esbanjadora, fútil, noveleira, poliglota e enciclopédica de todas as ruas da cidade do Rio de Janeiro, fala, ocupa-se de tudo; até hoje, porém ainda não referiu a quem quer que fosse a sua própria história onde se falava e se ocupava de tudo (Macedo, 2005, p. 9).

As descrições desse espaço na obra revelam os usos e costumes europeus mantidos pela elite à custa das jornadas exaustivas dos subjugados, pela subserviência, pela privação de todo e qualquer direito civil ou social do grupo escravizado. Assim, a escravização está representada nos afazeres diários das personagens Rosário, Benedito, Jacinta e outros que, por meio da demonstração de seus lugares de serviços, os quais permeiam todo o Paço de São Cristóvão, revelam as discrepâncias entre quem exerce o poder e quem é forçado ao trabalho pesado, exaustivo e sem recompensa. Inclusive, o maior conjunto de acontecimentos do relato híbrido está voltado aos afazeres regulares da escravizada Rosário nas dependências do palácio, aos quais o leitor tem acesso pela

possibilidade de acompanhar a infância e a adolescência da personagem.

Mais tarde, o relato se incumbe de narrar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por Rosário, bem como sua alforria, agrado que lhe é dado como uma benevolência da princesa Isabel, e, finalmente, seu plano de ser professora em um quilombo distante.

Segundo relata a própria narradora, Rosário era aia das princesas Isabel e Leopoldina. Inicialmente, “tinha de ajudar [...], sobretudo, no asseio dos quartos das princesas” (Patriota, 2021, p. 23), e, mais tarde, foi-lhe designada, também, a função de espanadeira dos livros da biblioteca imperial, local onde Isabel e Leopoldina recebiam ensinamentos com renomados professores, escritores, engenheiros, padres, freis, músicos e bailarinos, pois, sendo meninas, elas estavam excluídas da famosa instituição de ensino criada pelo próprio pai: o Imperial Colégio de Pedro II²⁰. No entanto, para cobrir o leque de conteúdos necessários à formação primorosa de suas privilegiadas filhas, o imperador “exigia a contratação de especialistas do nível dos que lecionam no Imperial Colégio Dom Pedro II, estabelecimento que, por ironia, não formavam meninas, mas apenas meninos. Meninos da classe dirigente, futuros líderes do país” (Patriota, 2021, p. 38). Ou seja, como representantes supremas da elite branca monárquica, elas – as princesas do Brasil – recebiam uma educação formal da mais alta qualidade para, no futuro, assumir o governo da nação, uma vez que, na falta do pai, Isabel, como primeira na linha sucessória,

²⁰ Mendonça *et al.* (2013), em *A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil*, mencionam que essa instituição de ensino recebeu atenções especiais em sua organização e orientação. Buscava-se o apoio daqueles que compunham a “boa sociedade”, que dependia de bons governantes, de bons administradores e de bons agentes civilizadores; ou seja, era uma instituição aristocrática destinada a oferecer a cultura básica necessária às elites dirigentes, formadas por homens brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Buscava-se garantir a reprodução, controlando-se a formação por meio do processo de instrução-educação, do poder do Império sobre a formação do futuro cidadão.

precisava estar apta a assumir o comando do país, assim como Leopoldina, na ausência da irmã, seria quem estaria na função de governança.

Além disso, o relato evidencia que elas eram capazes de cumprir, igualmente, todas as prescrições estabelecidas para o sexo feminino: recato, submissão, castidade, entre outras. Como herdeiras do trono, elas deveriam ter uma formação que lhes permitisse transitar no espaço público como boas anfitriãs, boas esposas e boas filhas. Um exemplo de um desses valores – o recato por meio da colonização do corpo, da sexualidade²¹ – está evidenciado no relato pelo exemplo dado do ato de dançar das princesas. A fim de demonstrar isso na narrativa, seguimos com um fragmento:

[...] valsar que é bom, apenas de farra entre elas e Amandinha. Nunca com um jovem parceiro do sexo oposto, ainda que principesco. Se dissessem ao imperador que desperdiçavam a flor da idade, ouviam de volta:

– Ser princesa tem um preço.

Nada de movimento que lembrassem os do batuque ou parecessem provocantes. As umbigadas que o Benedito dava, arqueando as costas e estufando a pança naquela que dançasse com ele? Só se quisessem cair em desgraça e matar os pais de desgosto (Patriota, 2021, p. 64).

Na biblioteca, a espanar os livros, a personagem Rosário tudo observava, ouvia e folheava. Desse modo, aprendeu a ler e a escrever, não porque a sociedade lhe permitisse esse privilégio, mas pelo acaso, por sorte de estar espanando os livros na biblioteca imperial enquanto as princesas eram primorosamente educadas. O ensino não estava endereçado a ela, que é, sem dúvidas, uma das

²¹ Conforme Mignolo (2010, p. 12), a matriz colonial do poder é sustentada por uma “*estrutura compleja de niveles entrelazados*” (nossa tradução: estrutura complexa de níveis entrelaçados), que engloba o controle da economia; da autoridade; da natureza e dos recursos naturais; da subjetividade e do conhecimento; e do gênero e da sexualidade.

representações da dimensão violenta constituída em torno das crianças e adolescentes mestiças escravizadas: a subalternização de suas identidades. Ao passar a flanela nas capas dos livros e espanar, com o pincel, folha a folha, terminando uma estante e começando na outra, retomando a estante primeira e começando tudo de novo, mesmo com o entrave da educação segregadora, ela experencia a literatura. Isso ocorre, primeiramente, por meio da leitura sensorial, pois, segundo Martins (1992, p. 42-43),

[...] o livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões.

A personagem Benedito, filho de ex-escravos do Paço, que passou de espanador a cocheiro, em uma sugestão cochichada à Rosário, diz-lhe: “– Começa pelos livros que o imperador lia em pequeno. Combinam com tua idade. As gravuras são bonitas, e espanando sem pressa dá pra entender a história” (Patriota, 2021, p. 28). Rosário, sozinha, na biblioteca, espanava imagens vistosas, deslizava com o pincel pelos contornos e, em questão de dias, as palavras de Benedito – que, provavelmente, alfabetizou-se nas mesmas condições de Rosário – passaram a ter significado e a explicar o proceder devagar, despreocupado, para espanar um volume durante horas. Assim, ela passa a experienciar o contato com os contos de fadas, como o “Barba Azul”, de Perrault, e “João e Maria”, dos irmãos Grimm.

O relato revela que a personagem Rosário, envolvida com a materialidade dos livros que espanava, gostou dali e sentiu que ela, naquele ambiente, estava no lugar mais vantajoso possível em relação a todos os outros escravizados: estava no espaço do saber. Assim, verificamos que ela, gradativamente, constrói sua formação leitora. Nesse desenvolvimento, há três níveis: “a sensorial, a emotiva e a racional” (Martins, 1992, p. 37). A primeira é

evidenciada neste fragmento: “Na seção dos livros para crianças, peguei um tomo com imagens vistosas e espanei *sem pressa* cada figura, deslizando o pincel pelos contornos do desenho e das legendas que o descreviam, atenta aos detalhes ínfimos” (Patriota, 2021, p. 28). A segunda, que está relacionada com “as fantasias, a imaginação, a subjetividades e a emoções que escapam ao leitor [...] diz respeito ao prazer de ler; é uma relação afetiva entre leitor e texto” (Martins, 1992, p. 52) e está presente no fragmento seguinte:

Passei a flanela em livros sem vestígios de poeira. Ventilei páginas sem rastros de traças. De vez em quando, arriscava espiar o governante de mãos pequenas e testa grande que lia absorto, sem se importar comigo nem me cobrar resultados, o que acabou por me deixar à vontade. Meninas de nove anos gostam de lidar com livros? Eu gostei [...]. Gostei por gostar (Patriota, 2021, p. 31).

Na tentativa de dar sentido a uma sequência de ações, a personagem começa a lançar interesse no que significavam as palavras escritas, e, acompanhando as explicações que ouve dos professores das princesas, ela começa a decifrar os sentidos das palavras. Assim, ela ingressa no terceiro nível de leitura: o racional²², que estabelece “uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais” (Martins, 1992, p. 66). Para isso, a personagem Rosário tem um vasto conhecimento prévio, que, aplicado ao processo de simbolização das palavras, transforma o texto lido em sentidos e significados para seu próprio mundo, conforme expressa a voz enunciativa do discurso: “Ignorar as péssimas condições da vida escrava nos engenhos e cafezais do Império, só se eu fosse surda e muda. Ninguém na Pequena África ignorava, tampouco, que a

²² Segundo Martins (1992), o nível racional é, em sua plenitude, uma reflexão: enfatiza o intelectualismo, pois se faz presente a capacidade de raciocínio do leitor diante de um texto.

maioria dos escravos forros, nas cidades, vivia na periferia ou de favores” (Patriota, 2021, p. 32). É nesse processo de diálogo, conforme defende Iser (1979), que o texto literário polissêmico ganha sua verdadeira dimensão significativa, tendo o leitor como coautor privilegiado. Essa é a dimensão “aberta”, libertadora do texto literário, que nenhum outro gênero textual oferece à formação integral do sujeito.

Quanto ao foco narrativo empregado pela autora, como se pôde constatar na leitura da obra até aqui, é o de um narrador personagem que relata em nível intradiegetico e por meio de uma voz autodiegética. Isso se manifesta no relato pela voz da protagonista Rosário, como já observamos anteriormente e podemos verificar neste fragmento: “– Cava aqui – Isabel me mandou como gente grande, e ela era uma criança pouco maior que eu” (Patriota, 2021, p. 19). Segundo o modelo proposto por Genette (1979), trata-se, nesse caso, de uma narradora que é, simultaneamente, personagem do mundo ficcional e, também, a voz enunciativa do discurso. Além disso, a personagem Rosário conta sua própria história, de forma que também se configura como uma narradora autodiegética.

O relato híbrido narra, na própria voz de Rosário, que Isabel e Leopoldina entram na adolescência e D. Pedro II empenha-se nas tratativas de casá-las²³, ainda que com homens que elas nunca tinham visto, mas que garantiriam a continuidade da nobreza e a perpetuação da família tradicional no poder monárquico. Para a primeira, especulava-se que seriam candidatos apropriados seu primo, Duque de Porto, herdeiro do trono de Portugal, ou Francisco Solano Lopes, presidente do Paraguai, mas o acordo acaba por se dar entre o Brasil e a França: “– Bem... – torna o

²³ Mari Del Priore, em *O castelo de papel* (2013), aborda a preocupação do imperador D. Pedro II em arranjar pretendentes para as duas filhas. Desde que Isabel fizera 14 anos, ele estava escrevendo cartinhas para várias cortes europeias e, sobretudo, para o cunhado dele, o príncipe de Joinville, pedindo para arranjar um noivo para as meninas. Não podiam ficar solteironas; tinham de se casar e garantir, inclusive, a sucessão do trono.

imperador, fitando Isabel –, cogitei, para você, o Luis Augusto²⁴, de dezenove anos, e, para sua irmã, o Luís Filipe²⁵, de vinte e dois” (Patriota, 2021, p. 83).

A protagonista Rosário, em uma ocasião em que estava dedicada à arrumação dos periódicos sobre a mesa do imperador, leu o anúncio dos casamentos, mas, segundo a diegese – que se guia pelos eventos históricos –, houve uma troca entre os noivos, pois Isabel escolheu casar-se com Luís Augusto, e Leopoldina, assim, casou-se com Luís Filipe. A bem dizer, vinculam-se a esse fato o acordo selado entre Brasil e França e a materialização do casamento como instrumento de preservação da estrutura social portuguesa, bem como a conservação dos princípios cristãos.

De acordo com o relato híbrido, em seu último dia de solteira, Isabel – que levava como dote, além da virgindade, escravizados e um palácio – reuniu os criados e concedeu as alforrias prometidas; porém, declarou que quem quisesse poderia continuar a seu serviço no Palácio onde Isabel iria residir. Nesse sentido, na diegese, sobressai-se a imagem da princesa Isabel como benevolente, grandiosa, sublime, única: a redentora, ou seja, a principal agente do processo de libertação dos escravizados, uma imagem idealizada, cultivada e ornamentada, a qual é ainda tão difundida no contexto escolar.

As personagens Rosário e Benedito casam-se sem nenhuma formalidade e partem para um quilombo. Ela nutria o objetivo de ter vários filhos e ensinar as crianças a ler e escrever nesse espaço social²⁶. De acordo com as ações da diegese, antes da partida,

²⁴ Luís Augusto Maria Eudes de Saxe-Coburgo-Gota: duque francês da Casa de Saxe-Coburgo-Gota.

²⁵ Luís Filipe Maria Fernando Gastão d’Orléans, Conde d’Eu, conde francês, membro da Casa de Orléans, neto do rei Luís Filipe I, da França.

²⁶ À ilustração disso, trazemos à tona a trajetória interessante de Preto Cosme, que era um ex-escravizado alfabetizado, condição rara no início do século XIX mesmo para aqueles grupos sociais economicamente mais favorecidos. “Sabendo ler e escrever, proclamando-se ‘Tutor e Imperador da Liberdade’, Preto Cosme abriu uma escola de primeiras letras, localizada na fazenda Lagoa Amarela, para alfabetizar cerca de 3.000 negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região

Rosário esconde o caderno em que escrevia suas experiências, deixando-o em uma pasta da biblioteca, e enuncia: “Se minha história for lida, um dia, por alguém das gerações que vierem, terei dado aos do futuro distante uma lamparina com que enxergar pequena parcela da minha época” (Patriota, 2021, p. 118). A personagem leva consigo os exemplares de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e das *Fábulas* de La Fontaine²⁷.

Em um olhar sobre a configuração das personagens do relato, temos, de um lado, os membros da família imperial, especialmente as princesas Isabel e Leopoldina, e de outro, as personagens que se dedicavam ao trabalho no ambiente do Paço de São Cristóvão – em especial, Rosário. Estas últimas se caracterizam como metonímicas, pois representam a parcela escravizada da sociedade no Segundo Reinado do Brasil. A configuração de uma personagem metonímica, portanto, reúne os “traços específicos de muitos desses homens e mulheres do passado, e a faz vivenciar, na arte da imaginação, da fantasia e da criatividade, situações verossímeis do passado recriado pela ficção que um só indivíduo nem poderia ter experienciado” (Fleck, 2024, [s. p.]). Esse autor reforça que a caracterização da personagem metonímica diz respeito a uma

[...] configuração ficcional de indivíduos que representam todo um grupo de sujeitos, por suas individualidades amalgamarem traços de todo um conjunto significativo de pessoas que atuaram,

do Codó. Mais do que a condição de alfabetizado, a breve experiência de Preto Cosme, ao criar uma escola para os negros insurretos que o apoiavam na Revolta da Balaiada, nos faz refletir sobre as múltiplas formas de educação e estratégias de acesso à escolarização e à aprendizagem das letras na sociedade oitocentista” (Gondra; Schueler, 2008, p. 221).

²⁷ Braga (2005, p. 21), em *Fábulas de La Fontaine*, considera que o autor “escreveu verdadeiramente a ‘Comédia Humana’ dos animais do ponto de vista moral [...] conhece admiravelmente os animais como conhece uma sociedade, um viajante finamente observador, que se pode uma vez ou outra enganar no estudo de alguns costumes, mas que perfeitamente compreende nos seus traços capitais. E aquele eterno distraído, aquele malicioso observador, em cujo espírito passa como em uma lanterna mágica a imagem da sociedade do seu tempo”.

inominadamente, nos acontecimentos e fatos históricos. Tais personagens acabam adquirindo uma dimensão sócio-histórica e política-cultural que abrange, em uma única figuração e atuação ficcional, as vivências e as experiências feitas por um significativo contingente de sujeitos que atuaram decisivamente no desenlace dos fatos do passado que, geralmente, são mencionados no discurso historiográfico tradicional pelo próprio conjunto que singularizam: os nativos, os escravizados, as mulheres, as crianças, os desterrados, os velhos, etc. A arte literária, ao tomar esse conjunto amplo de sujeitos e dele configurar uma única personagem metonímica, reúne nessa configuração singular traços específicos de muitos desses homens e mulheres do passado, e a faz vivenciar, na arte da imaginação, da fantasia e da criatividade, situações verossímeis do passado recriado pela ficção que um só indivíduo nem poderia ter experienciado (Fleck, 2024, [s. p.]).

A presença de personagens metonímicas na narrativa híbrida de história e ficção juvenil sob análise neste capítulo corrobora a ambientação de uma época histórico-cultural à qual o relato se reporta, além de promover a verossimilhança na narrativa. Esse elemento tem o potencial de fomentar a discussão de questões estudadas em sala de aula que explicitem a relação de causa e consequência na história. Como exemplo disso, podemos mencionar que a colonialidade, por meio da escravização de negros e mestiços, foi que gerou a discriminação étnica e seus nefastos resultados, como as mortes evitáveis, a pobreza, o desemprego etc. Dessa forma, as configurações de personagens metonímicas “são extremamente relevantes no contexto das escritas híbridas de história e ficção, seja para um público leitor de adultos, crianças ou adolescentes, pois tornam-se elos entre os tempos, os espaços, as ideologias, os hábitos e os costumes de uma época e outra” (Fleck, 2024, [s. p.]).

A personagem Rosário, assim, tem uma configuração diferenciada daquela que têm Isabel e Leopoldina – personagens de extração histórica –, sobre as quais a historiografia apresenta uma

série de registros de suas existências e de suas ações. Fleck (2024, [s. p.]) depreende que, nas narrativas híbridas de história e ficção,

[...] as personagens oriundas da historiografia, por nós denominadas de “personagens de extração histórica”, nesses relatos híbridos normalmente servem de base à leitura verossímil que tais obras buscam compactuar com os leitores. Elas já têm, na mente do leitor, uma imagem pré-concebida, oriunda ou da cultura popular ou dos conhecimentos da historiografia tradicional.

Já a personagem metonímica Rosário, figurada como uma criança mestiça escravizada que nasce de pais escravizados, assume essa sina pelas determinações legais. Assim, sua configuração não é unicamente vinculada a um ser, mas ela se torna uma figura metonímica²⁸ por fazer remissão a todas as crianças órfãs que tinham os pais escravizados. Seu pai escravizado, sem condições de alimentá-la, perambulava com ela por toda parte, mas, por casualidade, a imperatriz Teresa Cristina interessou-se por ela, e, devido a suas benesses, a criança sobreviveu à desnutrição e à mortalidade infantil para viver uma vida de sujeição, abnegação e exploração.

A configuração metonímica de Rosário consiste, portanto, na representação de todo o conjunto daquelas crianças que, nascidas no território brasileiro de pais escravizados, foram elas mesmas escravizadas e tratadas como adultas para exercer todo tipo de trabalho que a elite branca escravocrata necessitava ainda durante o Brasil Império (1822-1889). Tais sujeitos sempre foram tratados

²⁸ Fleck (2017) menciona alguns exemplos de figuras metonímicas na literatura híbrida de ficção e história: a personagem Teutila, do romance anônimo *Xicoténcatl* (1826), que representa todas as mulheres nativas que não se subjugaram aos conquistadores; Zarité, de *La isla bajo el mar* (2009), de Isabel Allende, que representa todos os africanos que sofreram as atrocidades perpetradas pelos senhores brancos escravistas na América; Oribela de Mendo Curvo, de *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, que sintetiza as vivências das órfãs da rainha, jovens portuguesas que vieram constituir famílias brancas cristãs na colônia brasileira, entre outras.

de forma estigmatizada, secundária, viveram a escanteio e sentiram os efeitos das contradições de poder. A obra de Patriota (2021) faz-se testemunha das discrepâncias sociais entre a família imperial e a vida dos sujeitos escravizados, revelando o que, muitas e muitas vezes, a história não revela, e os livros didáticos não aludem.

A personagem metonímica escravizada de Patriota (2021) é um sopro de esperança e, ao mesmo tempo, um facho de criticidade, pois ela se torna sujeito de si, não apenas pela alforria presenteada a ela no casamento da princesa – como ato simbólico de benevolência e cristandade da elite escravagista –, mas porque Rosario alfabetiza-se, por ser a espanadeira das obras literárias do imperador D. Pedro II, cumprindo hora a hora a jornada de seu trabalho escravo. Esse aspecto, inclusive, é digno de nota, quando constatamos que o ato de aprender a ler se configura também como ato de resistência de Rosário, pois ela assume: “Aprendera a ler, no final das contas, roubando horas da limpeza que me cabia realizar sem trégua” (Patriota, 2021, p. 33).

Em suma, a obra *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021) é um símbolo que abarca outras tantas Rosários que, se o universo lhes houvesse dado a oportunidade de aprender a ler e escrever, não teriam apenas tido deveres sem fim, mas, também, teriam podido sonhar – como as princesas em seus mundos protegidos, planejados, cuidados, encantados –, e a história que contaríamos, que revisitaríamos e que contemplaríamos hoje seria outra, pois se teria gerado, no Brasil, uma sociedade leitora.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos demonstrar, com base na teoria sobre as narrativas híbridas de história e ficção – tanto para leitores adultos (Fleck, 2017) quanto para jovens leitores em formação (Santos, 2023) –, que é possível, no contexto escolar, proporcionar uma prática de leitura decolonial, ao nos valermos da potencialidade dessas obras de teor crítico e reflexivo. Para isso,

disponíveis dos estudos de Fleck (2017) sobre o romance histórico e do estudo de Santos (2023) sobre as narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras, além de um conjunto significativo de análises de relatos híbridos de história e ficção infantis e juvenis publicadas na obra *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*²⁹, organizada por Fleck e Corbari (2023).

Nesse cenário, considerando os elementos narrativos e as estratégias escriturais presentes em *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, temos um exemplar significativo de releitura crítica/mediadora e uma relevante ressignificação da escravização no Brasil, no contexto do Segundo Reinado (1840-1889). Entendemos que a leitura mediada dessa obra abre caminhos à formação de um leitor literário decolonial, que, ao conhecer as limitações impostas aos sujeitos escravizados, assim como a outros sujeitos subalternizados pelo sistema colonial e monárquico no Brasil, consegue vislumbrar os fatores que engendraram uma sociedade não leitora ao longo da história do Brasil.

Desse modo, acreditamos que o papel da escola, materializado por meio do professor – mediador de um conjunto de conhecimentos e práticas –, torna-se essencial na formação desse leitor que almejamos formar no espaço das escolas públicas brasileiras. A função desse mediador, também leitor decolonial, em relação aos alunos é viabilizar, gradualmente, a implementação da prática de leitura das narrativas híbridas de história e ficção em sala de aula, para que esses alunos em formação, além de desfrutarem do sentido estético dessas obras, ao mesmo tempo, ampliem seus horizontes de possibilidades de conceber um passado colonial, imperial e mesmo republicano diferente daquele que a história

²⁹ Essa obra está disponível gratuitamente *on-line*, no seguinte endereço: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf

tradicional e a mídia sempre buscaram nos ensinar como a “verdade” dos fatos ocorridos.

Nesse sentido, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, “por trazerem em sua tessitura um discurso alternativo, que mantém uma aura subversiva, representada por visões excluídas, marginalizadas ou esquecidas nos registros oficiais” (Pedro, 2023, p. 109), podem ser materiais potenciais à transformação da leitura na escola. Isso se viabiliza porque, nelas, expressam-se a voz e a visão dos grupos historicamente excluídos, visto que, na prática, tais vozes e visões permanecem ainda silenciadas, em uma sociedade na qual os sujeitos que detêm o poder – político, econômico, simbólico, cultural – empenham-se na manutenção do monopólio hegemônico e na preservação das posições privilegiadas.

Narrativas como *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (Patriota, 2021) são fundamentais para “a formação integral do sujeito, rumo à descolonização de mentes, das identidades e do imaginário, territórios simbólicos também colonizados, por séculos, pela retórica da modernidade/civilidade que sempre procurou justificar as atrocidades da colonização europeia” (Silva, 2023, p. 241-242). A formação de um leitor literário decolonial – conhecedor de seu passado e apto a analisar seu presente, com vistas a melhor planejar seu futuro – é a melhor saída para essa crise na escola.

Consideramos que é possível construirmos iniciativas, modalidades e práticas profícuas de saberes que têm potencial para abrir caminhos de circulação de ideias, livros e letras, possibilitando, em alguma medida, o acesso à leitura de forma decolonial a alunos pertencentes a grupos sociais e étnicos variados, expressos em relatos híbridos, com olhares que contemplem crianças, mulheres, pobres, autóctones, negros, mestiços etc. – grupos que, até há pouco tempo, não tinham assento nos estudos do contexto escolar ou eram considerados apenas sob a perspectiva da exclusão, do silêncio, da dominação, da

subalternidade ou da anomia social. Este capítulo deseja, pois, ser uma contribuição à decolonialidade no contexto do Ensino Fundamental.

Referências

ABREU, Martha. Civilização. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; VIEIRA, Fernando Antônio da Costa; AGOSTINHO, Carlos Gilberto Werneck; ROEDEL, Hiran. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARAÚJO, Jefferson Santos de. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. *Cadernos da Pedagogia*, v. 4, n. 7, p. 86-95, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/179/105>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRAGA, Teófilo. *Fábulas de La Fontaine*. Braga: Edições Vercial, 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

DEL PRIORE, Mary. *O castelo de papel: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, conde d'Eu*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

FACHINELLO, Douglas Rafael. Dom Pedro I vampiro (2015), de Nazarethe Fonseca: ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 173-204.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. Ressignificação do grito da Independência do Brasil pela literatura infantil: *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 137-172.

FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FLECK, Gilmei Francisco. *Um quilombo no Leblon* (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental. *Claraboia*, n. 20, p. 289-311, jul./dez. 2023.

FLECK, Gilmei Francisco. *A formação do leitor literário decolonial: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina*, 2024. [No prelo].

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023b. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Tradução e decolonialidade na América Latina. *A Cor das Letras*, v. 24, n. esp., p. 247-267, jul. 2023a.

FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Educação dos negros*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FONSECA, Thaís. História cultural e história da educação na América portuguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 12, p. 53-73, jul./dez. 2006.

FONTES, Elisa. *Leituras decoloniais: a literatura tem viés libertador, de contar histórias que nunca foram contadas*. 2021. Disponível em: <https://ponte.org/leituras-decoloniais-a-literatura-tem-vies-libertador-de-encontrar-historias-que-nunca-foram-contadas/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

GERALDO, S. C. Heitor dos Prazeres: a imensa riqueza interna e a instauração da arte. *Modos: Revista de História da Arte*, v. 5, n. 1, p. 54-73, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8664022>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans Ulrich; WEINRICH, Harald (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

LESSA, Andrea; TAVARES, Reinaldo Bernardes; CARVALHO, Claudia Rodrigues. Paisagem, morte e controle social: o Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos no contexto escravocrata do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX. *Paisagens Híbridas*, v. 1, n. 1, p. 133-161, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/rlandrade,+8+-+Andrea+Lessa132-161.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Memórias da Rua do Ouvidor*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007. p. 127-159.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MATA-INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG, Kurt; ARELLANO, Ignacio; MATA-INDURÁIN, Carlos (ed.). *La novela histórica*. Teoría y comentarios. Pamplona: Eunsa, 1995. p. 13-63.

MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. *A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)*. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017b.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICA, NAÇÃO E EDIÇÃO, 2003, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 2003.

PATRIOTA, Margarida. *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres*. Ilustração de Joana Velozo. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. Liberdade, igualdade e fraternidade: ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 103-135.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. *Um quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni: ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 205-243.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. *O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZUCKI, Renata. Ditadura? Sim, houve! Resignificações do período ditatorial brasileiro em *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 305-344.

Ressignificações do período ditatorial brasileiro pela literatura infantil: as potencialidades de *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes

Renata Zucki

Introdução

O período da ditadura civil-militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, deixou profundas marcas na cultura brasileira e afetou, diretamente, inúmeras famílias, que sofreram as consequências do regime autoritário. Neste texto, propomo-nos a refletir sobre as potencialidades da leitura da escrita híbrida de história e ficção infantil e juvenil (Santos, 2023) para ressignificar esse período, por meio da análise da narrativa *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes. Trata-se de uma produção publicada por uma dessas famílias que vivenciou as agruras do sistema ditatorial: a família Prestes, que desempenhou um papel significativo na luta pela democracia. A obra em questão é dedicada à figura da avó, Dona Maria Prestes, esposa de Luís Carlos Prestes, pelos netos Andreia, Edu e Ana. Essa escolha, que busca resgatar memórias e questionar os padrões sociais, denota, na ficção, um ato de despatriarcalização (Galindo, 2013), alinhado ao pensamento decolonial e ao giro decolonial propostos por Mignolo (2007) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

No plano teórico, visamos ao estudo dos elementos da narrativa, com especial atenção à criação do ambiente/atmosfera, bem como às relações entre história e ficção (Fleck, 2017; Klock, 2021), com foco na prevalência do patriarcalismo, do colonialismo

à colonialidade, como meio de apoio à formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental frente à difícil tarefa da mediação no processo de leitura, e à formação do leitor literário decolonial.

No tocante à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, adotando como método a revisão bibliográfica e o exame de conteúdo do corpus por meio da teoria literária de Genette (1979; 1998). Como resultado da pesquisa, apontamos à potencialidade dessa obra e do conjunto mesmo de narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira como narrativas que conjugam aspectos da memória, da história e da ficção, e sua relevância à formação de um leitor literário rumo ao pensamento decolonial e à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americanos.

Para organizar este estudo, dividimos o capítulo em três seções principais, além desta breve introdução e das considerações finais: na primeira delas, a seguir, discutimos a importância da literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil para a ressignificação do período ditatorial; na segunda, analisamos o universo diegético de *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes; e, na terceira seção, tangenciando a discussão sobre a decolonialidade, focalizamos a voz da mulher no contexto da repressão ditatorial.

A importância da literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil para a ressignificação do período ditatorial

A relação entre literatura e história é antiga e complexa. Por muito tempo, essas duas áreas do conhecimento, consideradas como “ramos da mesma árvore do saber” (Matheus; Uber; Rohde, 2021, p. 264), permaneceram entrelaçadas, pois buscavam, por meio da linguagem narrativa, preservar as experiências humanas registradas na memória coletiva. Sua divisão ocorreu, oficialmente, nas primeiras décadas do século XIX. O historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), frequentemente chamado de pai da história científica, desempenhou um papel fundamental nessa separação, já

que foi ele quem passou a definir a história como a “área que se ocupa do real e do acontecido, enquanto a literatura passou a lidar com o fictício e o imaginário” (Matheus; Uber; Rohde, 2021, p. 264). Essa distinção permitiu que cada disciplina desenvolvesse suas próprias abordagens e métodos de análise do passado. Embora literatura e história se diferenciem em suas perspectivas e objetivos, ambas ainda compartilham um elemento em comum: a construção discursiva sobre o passado. A literatura pode ser, então, para o sujeito leitor, uma fonte valiosa para entender o contexto histórico no qual certos eventos marcantes do passado aconteceram e as experiências humanas de uma sociedade ao longo de sua construção, enquanto a história utiliza, para reconstruir o passado, várias fontes documentais, as quais podem incluir obras literárias como registro e reflexão sobre esse mesmo passado.

Essa essência da busca de manter a memória coletiva compartilhada entre as áreas fez surgir, há algumas décadas, uma corrente de estudos que se volta às escritas híbridas de história e ficção, com vistas a ressignificar o discurso historiográfico tradicional por meio do discurso ficcional. Tal corrente tem como um dos precursores o teórico húngaro Georg Lukács, com sua obra *La novela histórica* (1966), na qual denomina o gênero híbrido de história e ficção como romance histórico. A partir daí, a crítica literária ocupou-se de sistematizar o estudo dos romances históricos subdividindo-os em modalidades, entre as quais se destacam o chamado novo romance histórico latino-americano, conforme conceituação de Fernando Aínsa (1991) e Seymour Menton (1993), e a metaficção historiográfica, conceito formulado por Linda Hutcheon (1991).

No Brasil, o professor e pesquisador Gilmei Francisco Fleck, em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (2017), de maneira bastante didática, divide a vasta produção de romances históricos – cujo início ocorreu em 1814, com as escritas do escocês Walter Scott, logo no início do Romantismo europeu – em dois grandes grupos dicotômicos – os romances acrílicos e os

críticos; em três fases principais – a fase acrítica, a crítica/desconstrucionista e a crítica/mediadora; e em cinco distintas modalidades: o romance clássico scottiano, o romance histórico tradicional, o novo romance histórico latino-americano, a metaficção historiográfica e o romance histórico contemporâneo de mediação. Essa atual conceitualização é decorrente dos esforços empreendidos pelo autor ao longo da realização de atividades relacionadas a vários projetos de pesquisa e, especialmente, ao Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, integrado por professores do Ensino do Superior e acadêmicos, incluindo um grupo significativo de docentes do Ensino Fundamental e Médio em processo de formação continuada na pós-graduação.

Com relação às narrativas híbridas de história e ficção voltadas ao público infantil e juvenil, estas ainda são, de maneira geral, pouco conhecidas e, conseqüentemente, pouco exploradas nos processos de formação leitora nas escolas. O estudo mais relevante nesse âmbito em nosso país é a tese *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023)¹, do professor Wilson Pruzak dos Santos. Nela, o autor estabelece a trajetória diacrônica dessa vertente da literatura destinada a jovens

¹A tese de Santos, *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*, defendida na Pós-Graduação em Letras da Unioeste/Cascavel-PR (PPGL), no ano de 2023, integra as ações do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. O estudo encontra-se disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 30 jan. 2024. Esse texto, em breve, será publicado em formato de livro. Recomendamos a leitura desse estudo para ampliar os conhecimentos sobre a escrita híbrida no Brasil para jovens leitores em formação e sua relevância na formação de um leitor literário decolonial já no espaço do Ensino Fundamental.

leitores em formação, estabelecendo-se uma divisão desse conjunto de obras em grupos, fases e modalidades, na mesma linha daquilo que fez Fleck (2017) com as diferentes manifestações do romance histórico para adultos.

Segundo expressa Santos (2023), então, sobre as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis, há, na contemporaneidade, uma pluralidade de temáticas de cunho histórico em torno das quais os textos destinados aos jovens leitores se estruturam, constituindo, basicamente dois grandes grupos: as obras acríticas – que corroboram as versões hegemônicas da história tradicional – e as críticas – que questionam e ressignificam o passado registrado pela visão colonialista, aproximando-se, assim, da estrutura analítica proposta por Fleck (2017) em relação aos romances históricos. Entre os temas abordados pelas narrativas híbridas críticas, encontram-se discussões acerca de aspectos sociais, políticos, de gênero, entre outros, as quais dão visibilidade a problemáticas outrora consideradas delicadas para esse tipo de público, como é o caso dos eventos decorrentes da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Durante o período ditatorial brasileiro, as restrições à liberdade de imprensa e de expressão tiveram impactos significativos na produção literária. Escritores, artistas, músicos, pesquisadores e políticos que se manifestavam contra o regime enfrentaram o exílio, a perseguição, os desaparecimentos e até a morte, como ocorreu com a família Prestes. Como tema de pesquisa, esse período histórico é de grande relevância e proporciona múltiplas perspectivas de análise em diversas áreas de estudo; entretanto, devido a sua natureza violenta e às profundas sequelas que deixou na sociedade brasileira, é de difícil abordagem para o público infantil e juvenil. Nesse contexto, as obras literárias híbridas de história e ficção voltadas para a infância, combinadas com pesquisas acadêmicas recentes, como as de Santos (2023) e Corrêa (2023), contribuem para uma compreensão mais complexa e multifacetada de diferentes períodos históricos brasileiros, entre os quais o da ditadura, que aqui enfocamos.

Aliás, não somente o Brasil, mas toda a América Latina foi palco de implantação de várias ditaduras, razão pela qual a temática se tornou um elemento preponderante no debate político desses contextos. As discussões sobre a memória e o esquecimento referentes a tais episódios tornaram-se uma questão central para os países que viveram a ditadura em suas histórias, com vista, especialmente, à organização e ao fortalecimento dos sistemas democráticos que se seguiram aos regimes autoritários (Meneses, 2016). Nesse intento da recuperação da memória pela história, conforme defende o historiador Tairon Villi (2023), a literatura, em relação ao estudo das ditaduras na América Latina, tem se tornado uma forte aliada à história, pois

[...] a literatura ficcional, com a sua capacidade maior de simbolizar do que a da historiografia, oferece uma abordagem potencialmente mais contundente de penetrar no pavimento das sensibilidades, sobretudo em relação à necessidade de narração acerca dos eventos e períodos traumáticos. E é justamente nesse aspecto que a literatura se apresenta como uma importante aliada e ferramenta heurística para a história, pois esta – há anos – discute as formas de narrar o trauma sem chegar a resultados muito satisfatórios (Villi, 2023, p. 8).

Apesar dos avanços democráticos das últimas décadas, é notável, ainda, como as ditaduras contêm uma capacidade ideológica singular: a criação de bases institucionais e culturais que sobrevivem muito além de suas vigências oficiais. Essas bases continuam a se manifestar em diferentes esferas da sociedade, como a política, a educação, a religião e a cultura. No contexto brasileiro, essa persistência tornou-se bastante evidente durante o processo das eleições presidenciais de 2022 e os atos golpistas do início de 2023, por meio dos quais uma parcela considerável da população negava ou minimizava as atrocidades acontecidas durante o período da ditadura civil-militar. A desinformação e a falta de formação contribuíram para que muitos sujeitos manifestassem, publicamente, o desejo da volta dos militares ao

poder, ignorando os danos causados por esse regime nas décadas em que esteve no poder.

Essa resiliência das bases ideológicas e culturais das ditaduras é um fenômeno complexo e merece análises aprofundadas. Dela, deriva a importância contínua de compreendermos e debatermos os legados desse período sombrio de nossa história. Entra em cena, aí, o papel fundamental da leitura e o espaço singular da leitura literária na formação de um leitor literário decolonial nesses espaços colonizados, que, ademais, passaram pelo processo de ditadura.

Nesse sentido, as obras híbridas, que conjugam elementos advindos da história com as premissas da arte literária, podem contribuir para a formação de um sujeito leitor capaz de compreender não só alguns dos aspectos relevantes dos diferentes processos de manipulação da linguagem, em seu caráter polissêmico, mas também (e, principalmente) a formação de seu passado histórico. Em outras palavras, essas obras permitem refletir sobre toda a influência do processo de colonização e subjugação aos europeus a que fomos submetidos (na condição de sujeitos latino-americanos), o que contribui, diretamente, para a formação de leitores decoloniais que identificam as reminiscências do colonialismo, inclusive, nessa centralização dos poderes em uma ditadura.

Já dizia Roland Barthes ([1977] 2013, p. 18) que “a literatura assume muitos saberes”, pois o aluno, ao ler, por exemplo, um romance como *Robinson Crusóé* entra em contato com “um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)” (Barthes, [1977] 2013, p. 18). Na América Latina, temos uma gama de obras tão (ou mais) consistentes e multifacetadas que *Robinson Crusóé*, as quais possibilitam leituras polissêmicas e conhecimentos interdisciplinares. Entretanto, na maioria das vezes, o trabalho com os textos literários em sala de aula fica circunscrito às obras canônicas, de padrões eurocêntricos. Como aponta Fleck (2023), a inserção da leitura literária em sala de aula volta-se às

[...] práticas de leituras, muitas vezes, restritas às escritas canônicas dos clássicos europeus que ainda são comuns em quase todas as escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental. Essas práticas são, muitas vezes, centradas nos contos de fadas e nas fábulas de origem europeia ou em outros textos ainda com forte teor pedagógico e moralizante. Tais textos, que constituem, em grande medida, os recursos primordiais na formação primeira de nossos leitores, estão impregnados das premissas ideológicas colonizadoras, do discurso moralista e religioso e, também, da realidade sócio-histórico-cultural e econômica europeia da época, bastante distante das realidades colonialistas vivenciadas pela população latino-americana (Fleck, 2023, p. 46).

Nesse contexto, acreditamos que é papel da escola – representada, principalmente, pela figura do professor – ampliar as experiências de leitura da arte literária na completude de suas construções e configurações estéticas, e uma dessas importantes manifestações literárias que precisam fazer parte da formação leitora, na atualidade, é a narrativa híbrida de história e ficção, por possibilitar que nossos estudantes adentrem o mundo das ressignificações de seu próprio passado. Por fazerem frente ao discurso historiográfico positivista e hegemônico sob o qual nosso passado foi registrado, muitas das obras híbridas de história e ficção têm o potencial de atuar, pouco a pouco, como vias de “descolonização na mente do leitor ao desterritorializar o espaço imaginário fortemente dominado ao longo dos séculos de colonização pela imposição de um discurso unívoco, assertivo e, em muitos aspectos, patriarcalista e hegemônico” (Fleck, 2021, p. 277).

Cabe-nos, aqui, esclarecer que, quando nos referimos às obras híbridas de história e ficção no âmbito da literatura infantil e juvenil, temos como base conceitual a definição elaborada pelo professor e pesquisador Wilson Pruzak dos Santos, em sua já citada tese (Santos, 2023). Nesse estudo, o autor defende:

[...] nossa concepção de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil está centrada nas tessituras literárias que mesclam

elementos oriundos da história – personagens de extração histórica, que são ficcionalizadas; acontecimentos do passado, que são recuperados como elementos temporais ou espaciais dos relatos; fontes e documentos históricos, que são incorporados aos relatos ficcionais por meio da intertextualidade, entre outros possíveis materiais provenientes do campo da historiografia [...], como ocorre, também, no romance histórico para adultos, segundo Mata Induráin (1995) e Fernández Prieto (2003). Nesses relatos híbridos, a ficção, com sua potencialidade de linguagem conotativa, costuma preencher os espaços vazios deixados pela historiografia tradicional (Santos, 2023, p. 88).

Pautado nos estudos de Fleck (2017) sobre a trajetória do romance histórico, Santos (2023) desenvolve uma rica pesquisa que contempla a listagem, a catalogação, a sistematização e a classificação de 141 obras híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, em um percurso diacrônico, que se inicia com duas publicações no ano de 1941² e se estende até o ano de 2022. Como resultado desse processo de pesquisa, Santos (2023) divide as obras analisadas em dois grandes grupos: o primeiro grupo contempla os relatos híbridos infantis/juvenis acrílicos (com perfis tradicionalistas, que exaltam o passado colonialista), e o segundo grupo, os relatos híbridos infantis/juvenis críticos (de caráter crítico e/ou mediador frente ao passado historiográfico). Tais obras foram produzidas e publicadas em três fases: na primeira fase, temos a instauração acrílica do gênero e sua transição à criticidade (de 1941 a 1969); na segunda fase, a implementação de escritas críticas/mediadoras (de 1980 a 1999); e, por fim, na terceira fase, a consolidação das escritas críticas mediadoras e ampliação das produções com tendência ao desconstrucionismo (de 2000 até os dias atuais).

² As primeiras publicações híbridas de história e ficção voltadas para o público infantil e juvenis no Brasil catalogadas por Santos (2023) são *O gigante de botas* (1941) e *Coração de Onça* (1951), de Ofélia e Narbal Fontes – obras tradicionais, exaltadoras do passado colonialista, materializadas no discurso de louvor às ações dos bandeirantes.

Desses grupos e fases, decorre uma divisão em três distintas modalidades: a) as narrativas híbridas tradicionais, que compreendem um conjunto de produções que renarrativizam o passado com o intuito de corroborar a versão da historiografia tradicional; b) as narrativas híbridas críticas/mediadoras, que, em suas diegeses, abrem espaço para perspectivas negligenciadas, menosprezadas ou mesmo silenciadas no processo de registro historiográfico tradicional; e c) as narrativas híbridas críticas com tendência à desconstrução, cujas técnicas escriturais e os recursos narrativos tendem à criticidade que leva à desconstrução tanto do discurso histórico tradicional quanto das imagens heroicizadas das personagens de extração histórica inseridas na tessitura escritural.

Dessa forma, as narrativas híbridas de história ficção são leituras que contribuem para a ressignificação do passado e para a construção de novos olhares sobre o processo histórico de formação de nossa sociedade. Portanto, defendemos que essa possibilidade plurissignificativa, proporcionada por tais obras, deve ser desenvolvida desde o início da formação leitora, pois essa perspectiva polissêmica sobre os eventos e as personagens do passado abre espaço para que o jovem leitor possa compreender que não existe uma única visão sobre os fatos, com possibilidade, inclusive, de se dissociar de estereótipos difundidos em nossa sociedade até os dias atuais. Vejamos como isso se opera a partir de um processo de formação leitora literária decolonial, cujos passos essenciais são apontados nas reflexões de Fleck (2023), traduzidos em cinco ações.

O primeiro passo para a formação de um leitor literário decolonial consiste em oportunizar aos estudantes uma ampliação do *corpus* de leitura, isto é, disponibilizar-lhes a leitura de textos de diferentes gêneros, organizados de forma temática³, em uma

³ Essas leituras de narrativas híbridas de história e ficção, cuja organização é realizada pelo mediador – que as amalgama a outras textualidades, como pinturas, reportagens, letras de canções, filmes, histórias em quadrinhos, tirinhas etc. –, levam o leitor a se acercar do mesmo tema sob diversas perspectivas, linguagens e meios de expressão (Fleck, 2023). Tal abordagem, que, de preferência,

proposta que dialogue com os aspectos identitários desses alunos. Essa expansão do *corpus* de leitura possibilita que o processo de compreensão do material lido não se restrinja apenas ao nível linguístico e estrutural da obra (contexto da aprendizagem da língua e da literatura), mas conduza à reflexão sobre nossa própria constituição como sujeitos históricos. As leituras temáticas têm, portanto, o potencial de impactar diretamente a reconfiguração de conceitos estabelecidos ao longo da história das sociedades, que, por sua vez, afetam nossa existência contemporânea. “Esse é o processo que chamamos de reterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano” (Fleck, 2023, p. 46).

O segundo passo apontado por Fleck (2023) é propiciar o confronto de perspectivas acríticas e críticas do passado. Assim, se expandir o *corpus* de leituras, a partir de uma amálgama temática, é o passo inicial para a formação leitora literária decolonial, tais textos não podem ficar circunscritos a uma visão unívoca dos fatos. Isto é, o professor precisa proporcionar ao aluno a oportunidade de ler textos que apresentem diferentes visões sobre os eventos históricos, pois é o confronto de perspectivas que favorece a reflexão crítica e permite a formação de um posicionamento próprio em relação ao passado. Como ressalta o autor,

[...] pelo confronto de diferentes posições ideológicas apresentadas pelos autores, materializadas em escritas históricas, literárias, informativas, didáticas e artísticas, de teor tanto acrítico quanto crítico, o estudante em formação leitora literária decolonial é aquele sujeito que, mediado por um professor também leitor decolonial, passa a compreender que a linguagem é material manipulável e que, por meio de seu uso, é possível constituir diferentes ideias e conceitos sobre o mesmo tópico (Fleck, 2023, p. 49-50).

deve realizar-se por meio de uma ação interdisciplinar (ou, o mais desejável, transdisciplinar), constitui-se no fundamento didático-metodológico fundamental das Oficinas Literárias Temáticas orientadas por Fleck no segmento da literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisas “Ressignificações do passado na América”.

Essa questão do confrontamento de versões distintas sobre o mesmo tópico do passado – efetuado pela leitura da arte literária amalgamada a outras textualidades – leva ao que Fleck (2023) considera ao terceiro passo, que é vital à formação do leitor literário decolonial: o reconhecimento do colonialismo que subjogou nossos povos originários e implementou em nossas terras a escravização, tanto de autóctones quanto de povos africanos. Isso inclui identificar, na estratificação social que hoje vivemos, as reminiscências desse sistema na colonialidade que perpassa as relações sociais brasileiras.

O quarto passo proposto por Fleck (2023) para a formação leitora decolonial de nossos estudantes é adentrar o espaço da manipulação linguística. De acordo com o autor, a compreensão das posições ideológicas distintas dos autores só é alcançada quando o professor, por meio de uma ação mediadora sistemática, incentiva o estudante, leitor em formação, a ir além da superfície textual, explorando a linguagem de forma crítica e analítica, para compreender as diferentes camadas de significados presentes nos textos. Conforme o autor,

Isso compreende reconhecer as formas de combinação de palavras e frases, o efeito das lexias eleitas, a expressão conotativa ou denotativa, o emprego de diferentes estratégias escriturais como a descrição, a comparação, os paralelismos, a ironia, o humor, a paródia, a carnavalização, a verossimilhança etc., para, na profundidade do tecido narrativo, ler também, intenções, posições ideológicas e propósitos escriturais, sejam eles exaltadores ou críticos frente às ações de colonização da América, ou em relação a outros tópicos postos em discussão (Fleck, 2023, p. 52).

Finalmente, o quinto passo, na perspectiva de Fleck (2023), é dar o giro decolonial, que implica capacitar o aluno para que desenvolva seu próprio posicionamento frente ao passado de colonização e reinterprete os eventos, os discursos e a si mesmo. Essa atitude habilita o leitor em formação a conceber e vivenciar a

liberdade de pensamento, que é a base do giro decolonial. Esse ato, na formação leitora literária, refere-se, assim, a um movimento de desprendimento da retórica da modernidade/civilidade que implementou a colonização (e se estendeu também ao imaginário imperial) e à busca da decolonialidade do poder, ou seja, a superação das estruturas de poder coloniais remanescentes em nosso cotidiano. Portanto, na prática da formação leitora literária decolonial, tal movimento requer a promoção de uma leitura crítica, emancipatória e diversificada, que desafia as narrativas dominantes e estimula a reflexão sobre as relações de poder, identidade e história presentes nos textos.

Para uma melhor compreensão de como esses passos se efetivam rumo à formação leitora literária decolonial, trazemos como exemplo a análise da obra infantil *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes, que julgamos potencial para essa prática leitora em sala de aula. Santos (2023) classifica essa obra como uma narrativa híbrida crítica/mediadora, exatamente por dar voz à perspectiva da personagem de extração histórica, Maria Prestes, a qual ocupa uma posição secundária nos registros historiográficos tradicionais. Vejamos, na seção seguinte, como isso se estabelece.

Por dentro da obra: o universo diegético de *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes

A análise dos recursos narrativos é fundamental para a compreensão e a construção de sentidos de uma obra literária. Descrever e refletir sobre tais procedimentos contribui significativamente para o desenvolvimento de uma visão mais consistente da obra. Uma vez que é impossível construir uma análise interpretativa de um texto literário sem pressupostos teóricos, faz-se necessário expor o campo em que surgem certas terminologias e definições. Para isso, partimos das formulações de Gérard Genette (1979; 1998), a fim de esclarecermos os conceitos aqui utilizados.

Gérard Genette, em *O discurso da narrativa* (1979) e *Nuevo discurso del relato* (1998), ao sistematizar questões sobre o discurso e a narrativa, contribui para o estabelecimento de conceitos que, posteriormente, passaram a ser amplamente utilizados em estudos sobre narrativas, como, por exemplo, o uso do termo “diegese”. Para o autor, a diegese é compreendida como o universo em que as a es efetivadas pelas personagens se desenvolvem, junto ao próprio espaço ficcional no qual os demais elementos da narrativa estão amalgamados. Por tratarmos, então, da análise de obras ficcionais, cujos relatos envolvem o passado histórico, utilizamos a terminologia “diegese” (Genette, 1998) para o diferenciarmos do termo “história” (popularmente conhecida como enredo), que se refere às a es das personagens estabelecidas junto a todo o conjunto dos elementos da narrativa que nela se integram, do âmbito da história, que corresponde à área de estudos pautada pelo discurso historiográfico.

Em *Minha valente av *, lançado em 2020, a diegese relata, de forma simples e leve, a visão de uma neta que vai descobrindo – pelas memórias de sua meiga e serena avó, Maria Prestes – uma mulher forte e lutadora, que, na juventude (durante o período ditatorial brasileiro), foi uma militante do Partido Comunista Brasileiro. O relato tem início, então, com a narradora homodieg tica⁴, neta da protagonista, saindo da escola e encontrando a av , que tinha ido busc -la. Trata-se de um fato corriqueiro, mas que faz toda a diferença na vida da menina, já que é durante o caminho de volta para casa que a av  lhe conta suas

⁴ De acordo com Genette (1979), o narrador pode se fazer presente nas a es diegéticas como personagem delas e, assim, posicionar-se no nível intradiegético. Sua participa o nesse nível pode ocorrer de duas formas: se inserido no universo das a es diegéticas não como personagem principal, mas como uma personagem secundária que testemunha as a es narradas, constitui-se como um *narrador homodiegético*; entretanto, se o narrador estiver inserido no nível intradiegético, mas atuar como personagem principal das a es narradas, assumindo o papel de personagem protagonista, é denominado, na terminologia de Genette (1979), de *narrador autodiegético*.

memórias de militância e de luta pela democracia na época da ditadura brasileira. O livro é, na verdade, uma homenagem dos netos (os autores Edu, Andreia e Ana Prestes) à avó Maria Prestes (1930-2022), tanto por sua contribuição na luta pela democracia quanto por seu papel indelével dentro da própria família.

Nesse contexto, o espaço diegético dessa obra infantil torna-se um “território contestado”, pois, nos dizeres de Regina Dalcastagnè (2012, p. 13),

[...] desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele.

Ao conferir o protagonismo para a personagem da avó, a obra destoa do esperado, uma vez que, em todas as produções historiográficas envolvendo a família Prestes, sempre é a figura de Luiz Carlos Prestes⁵ (o avô, esposo de Dona Maria) que tem a centralidade da história. Nessa empreitada, buscando não conflitar com a memória coletiva do grupo político do qual os avós fizeram parte e tampouco intencionando reconstituir a história oficial

⁵ Luiz Carlos Prestes foi uma figura extremamente importante no cenário político brasileiro e mundial. Sua trajetória iniciou-se como protagonista principal da Coluna Prestes (na qual era conhecido como Cavaleiro da Esperança), movimento que visava à derrubada do regime vigente durante a República Velha. Posteriormente, ingressou no seio do marxismo internacional como dirigente principal do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Casou-se com Olga Benário, judia deportada grávida aos campos de concentração da Alemanha nazista. Em seu segundo matrimônio, uniu-se com Altamira Rodrigues Sobral, codinome político de Maria, passando a viver grande parte de sua vida entre exílios e perseguições da polícia política nacional e internacional. Luís Carlos Prestes faleceu em 1990. Para maiores informações acerca da figura de Prestes e de sua família, sugerimos a seguinte bibliografia: 1) PRESTES, Anita Leocádia. *A Coluna Prestes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; 2) MORAES, Fernando. *Olga*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

brasileira sob o olhar infantil, a obra inaugura um novo olhar sobre a família Prestes e consegue (re)elaborar, a partir da memória individual de sua avó, com todas as minúcias de sua casa, o passado vivenciado. Tal constituição artística revela-se, então, um projeto estético literário decolonial, pois a diversidade de vozes marca a tessitura da obra: a voz da avó, mãe e mulher comprometida com a luta política, entrelaçada à voz infantil que, de certa maneira, contesta as hierarquias sociais, já que as crianças, frente à historiografia tradicional, nunca tiveram legitimidade de discurso.

Uma vovozinha de cabelos brancos como o algodão, sentada em um banco no pátio da escola à espera de sua netinha: é assim que começa o texto de *Minha valente avó* (2020). Logo que ambas, neta e avó, iniciam a caminhada para casa, a neta-narradora descobre, consternada, que o nome da avó não é Maria, como sempre pensou que fosse. É nesse momento que a avó lhe conta que teve de trocar de nome para poder fugir e se esconder dos “mandões”, denominação que ela atribuía aos militares que governaram o Brasil entre os anos de 1960 e 1970:

Imagina minha cara ao descobrir que seu nome verdadeiro não é Maria? Eu não sabia que minha avó e tantas outras mulheres e homens um dia precisaram mudar seus nomes para fugir e se esconder, num tempo em que o Brasil era governado pelos “mandões”. É assim que minha avó chama as pessoas que a perseguiram (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 9).

Ao longo de todo o trajeto percorrido pelas personagens da escola à casa, a avó relata para sua neta as lembranças de alguns dos tantos episódios marcantes de sua vida, como a ocasião em que seu pai (o bisavô da narradora), um simples comerciante que reivindicava um país sem fome, foi preso pela ditadura e posto em um navio-prisão, do qual conseguiu fugir, a nado. A narradora comparte esse episódio do passado com seu narratário da seguinte maneira:

Ela conta que meu bisavô fugiu de um navio-prisão nadando! Parecia coisa de filme! Fico intrigada: como alguém foge de um navio? Ainda mais um preso? Diz que quando o navio se aproximou da costa para abastecer, meu bisavô percebeu que essa seria a sua única chance de ser livre de novo. Então, mergulhou tão fundo que sumiu nas espumas brancas do mar (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 10).

A avó também lhe conta como conheceu seu marido, Luiz Carlos Prestes, com quem teve de fugir do Brasil para proteger a família das perseguições do regime. Segundo a narradora, o avô era “um homem muito perseguido pelos mandões. Eles não gostavam das suas ideias de liberdade. Então, meus avós viviam fugindo, mudando de casas e até de país” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 17).

Contudo, apesar de permanecer atenta aos relatos da avó sobre as lutas e os perigos enfrentados e de reconhecer a força e a valentia da protagonista, a narradora não deixa de valorizar a figura amável e dedicada da senhora de “cabelinhos brancos” que lhe conduz para casa. Do cuidado com as plantas e com os animais à marchinha de carnaval, a neta-narradora compartilha com a avó sentimentos de amor, proteção e cuidado. Enfim, aprende o significado de uma família: “Quando me canso, paramos pra ver as flores ou vamos mais devagar. Minha avó sempre diz que os valentes também precisam descansar e viver a vida com amor e alegria. Seguimos nosso caminho cantando” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 15).

Já sabemos que, entre o narrador e o autor, existe uma distância intransponível. Aquele que cria a obra pertence ao mundo real, e aquele que conta a história pertence ao mundo ficcional. A mesma distinção se estabelece entre as personagens e as pessoas reais. A personagem pertence inteiramente ao mundo da ficção, mesmo quando sua criação representa uma pessoa real. Entretanto, ao representar uma figura histórica, essa personagem apresenta algumas peculiaridades, para cuja análise nos valem os estudos de Fleck (2017). Para se referir a tais personagens, o autor utiliza

uma nomenclatura baseada na expressão “narrativas de extração histórica”, de André Trouche (2006), ao designar aquelas personagens oriundas do contexto narrativo da historiografia que são ficcionalizadas em um romance. De acordo com Fleck (2017), essas personagens já vêm com um conteúdo psicológico, moral e cultural e com uma carga ideológica bastante marcada pela historiografia, e nosso trabalho de análise consiste, então, em identificar como o escritor de ficção lida com esse material histórico em sua obra.

Em *Minha valente avó* (2020), identificamos, claramente, essa personagem de extração histórica, Maria Prestes, tendo em vista não só a indicação que os autores fazem no final do livro – “Ana, Andreia e Edu (os autores) são netos da Maria Prestes e cresceram escutando suas histórias de luta e resistência ao autoritarismo no Brasil” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 23) –, mas também pelos próprios relatos das memórias da protagonista, enunciados na voz da neta-narradora ao expressar:

– Vó, o que você faria se a gente voltasse a viver nesse Brasil governado por mandões? – Ela olha para mim com a doçura e serenidade de sempre e, sorrindo me responde: – Faria o que fiz tantas vezes ao longo da vida: começaria a luta toda de novo (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 18).

Relatos das vivências reais da personagem são expressas ao longo de toda a tessitura narrativa, como em: “Certa vez, por causa da sua valentia, ela foi escolhida para proteger um homem muito perseguido pelos mandões” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 17). Desse modo, a voz enunciativa do discurso faz referências claras e diretas aos eventos da vida e à atuação da mulher Maria Prestes, o que torna evidente ser a avó Maria ficcional uma personagem de extração histórica. Além disso, embora enfatize as ações de luta e resistência da protagonista contra a opressão militar, a narradora intercala, constantemente, aos relatos das lutas, momentos de

serenidade e de afeto que vive ao lado da avó, como podemos observar no seguinte fragmento do relato:

Quando nos encontramos, afundo num abraço gostoso. Seu cheirinho me dá paz e aconchego. [...] Os braços fortes que me levam na saída da escola plantam delicadas flores, colhem frutas e verduras, como nos tempos de sua infância no interior do Brasil. E também cuidam dos cachorros, alimentam as galinhas no quintal e remexem panelas fazendo o melhor feijão do mundo para toda a família (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 6).

Isso leva o leitor a compreender que, além da atuação de Maria Prestes como uma mulher militante, a avó Maria revela-se, também, como porto seguro de sua família, como tantas mães e avós pelo Brasil afora. Dessa forma, a construção da personagem Maria faz questão de destacar as duas faces da mulher real: valente, mas serena; lutadora, mas meiga; engajada politicamente, mas presente na vida cotidiana da família; isto é, uma mulher consciente das implicações de sua opção política, mas que não deixava seu núcleo familiar em segundo plano.

Esse recurso narrativo imprime ao texto um tom de credibilidade ao passado contado pelas memórias da avó, já que a relação entre as duas (avó e neta) é pautada pela confiança e pela intimidade; ou seja, a avó não só quer compartilhar suas experiências com a menina, como quer instruí-la e prepará-la para a vida. A narradora, na figura da criança que aprende com os mais velhos, confere o protagonismo do relato a sua avó, que representa a experiência e o conhecimento de mundo. Essa relação entre a neta-narradora, que assume a voz infantil atenta aos ensinamentos e exemplos da avó, e a avó-protagonista, que personifica a consciência e a experiência, transmite ao leitor infantil e juvenil (e mesmo aos adultos) sentimentos de segurança, respeito e afeto, transfigurados na tessitura narrativa em diálogos e reflexões das personagens.

Outro recurso narrativo que reforça a interação entre o leitor e a obra é a presença de outro ser ficcional: um interlocutor a quem o narrador dirige sua narração, chamado por Genette (1979) de narratário. Se partirmos do princípio de que o narrador é o ente ficcional responsável pela função da enunciação da diegese, precisamos ter em mente que toda mensagem sempre é direcionada, implícita ou explicitamente, a um destinatário. Ou seja, a ação enunciativa do narrador não se concretiza sem a presença de um destinatário, de um interlocutor. Nesse caso, Genette (1979, p. 258) afirma que “o narratário é o elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas”.

Da mesma maneira que há uma distinção inequívoca entre narrador e autor, não se pode confundir, também, o narratário com o leitor. Narrador e narratário são entidades fictícias, limitadas ao texto, enquanto autor e leitor pertencem à realidade, em sua concretude. Tal qual o narrador, o narratário também pode estar localizado no nível extradiegético, no intradiegético ou no metadiegético (Genette, 1979). Quando estiver no nível extradiegético, fora do universo das ações diegéticas, o narratário pode permanecer totalmente invisibilizado na concretude da linguagem, caso em que ele se configura como “narratário extradiegético, que se confunde aqui com o leitor virtual, e a quem qualquer leitor real pode identificar-se” (Genette, 1979, p. 259). Quando se localizar no nível intradiegético, o narratário tanto pode se apresentar como uma personagem concreta, desempenhando a função específica de destinatário específico, como pode estar superficialmente representada, como um interlocutor inominado pela voz enunciativa. Essa figuração do narratário vai depender sempre da atenção que o autor dispensa à representatividade dos elementos da narrativa na tessitura de seu relato e em sua suposta expectativa da recepção leitora.

Na obra *Minha valente avó* (2020), observamos a presença de um narratário em nível extradiegético, explicitamente interpelado pela narradora a participar e a se posicionar junto a ela nas

situações relatadas. Já no começo do texto, ao apresentar a avó que espera por ela na portaria da escola, a narradora evoca a participação do narratário, como pode ser identificado no fragmento a seguir: “*Quem vê minha avó chegar sem pressa, de cabelinho branco, sentando-se de leve no banco da saída, nem imagina quantas histórias incríveis ela guarda*” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 4, grifos nossos). Observamos, aqui, que, mesmo sem se referir a alguém diretamente, a narradora interpela “um alguém ficcional”, externo à diegese (o narratário), a imaginar, a conferir junto a ela, por meio da leitura, quantas histórias extraordinárias a avó tem para contar.

Logo à frente, detectamos, novamente, a presença desse narratário extradiegético que, mais uma vez, é convidado pela narradora a partilhar com ela sentimentos e emoções acerca das memórias de sua avó, como podemos ler no já citado excerto: “*Imagina minha cara ao descobrir que seu nome verdadeiro não é Maria?*” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 9, grifo nosso). Observamos, assim, que esse ser ficcional (o narratário) com o qual a narradora interage, por meio do discurso interpelativo, provoca o próprio leitor a sair de sua cômoda situação de apenas se distrair com a obra, para refletir e participar mais ativamente do relato lido.

Tal ação narrativa garante ao texto, então, uma proximidade e uma interação com o leitor que vem a reforçar a visão de verossimilhança das memórias narradas. Ou seja, podemos constatar que as referências ao narratário intensificam o tom de veracidade do discurso narrativo: a ideia de que a luta da personagem-avó, tal qual a da mulher Maria Prestes, constituiu-se tanto contra um sistema político opressor quanto dentro da própria família, ao desempenhar seu papel de esposa-mãe-avó militante, razão pela qual merece ser homenageada. Isso nos remete à teoria de Genette (1979), quando afirma que a maneira como o narratário é interpelado pelo narrador pode fortalecer a realidade do universo descrito por ele, atingindo, assim, o leitor real de forma mais intensa, instigando-o a aderir às ideias e aos preceitos abordados na obra.

Além do narrador, do narratário e das personagens, a dimensão espacial também é importante elemento estrutural de toda narrativa. Podemos compreender o espaço, em uma narrativa, como o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolvem as ações das personagens (Franco Júnior, 2009). Assim, ainda que em algumas obras o espaço não seja explorado esteticamente, ele está presente em toda narrativa, sejam elas simples pontos de referência, sejam descrições detalhadas dos lugares. Tais lugares, conforme o modo como são apresentados ou descritos, podem assumir valores e funções diversas e estabelecer diferentes efeitos de sentido, como a criação de uma atmosfera.

A atmosfera tem um caráter mais abstrato que o(s) lugar(es) do universo diegético – pode denotar angústia, alegria, violência etc. –, apresentando-se como um ambiente subjetivo que envolve as personagens. Nesse sentido, empregamos também o termo “clima”, como na expressão “há um clima (uma atmosfera) de nostalgia no ar”. Poderíamos dizer, de outra maneira, que a atmosfera é um dos efeitos da descrição dos lugares, que surge, na maioria das vezes, ligada ao modo como o narrador ou a personagem sente o espaço a seu redor (Franco Júnior, 2009).

Em *Minha valente avó* (2020), não há descrição detalhada dos lugares. Como mencionado anteriormente, o lugar em que as personagens neta-narradora e avó-protagonista se encontram é o caminho da escola para casa. Entretanto, esse espaço não é descrito no texto, pois o importante, para elas, não é o lugar em si, mas as memórias e as sensações que vem à tona durante o trajeto, ou seja, o construir e o compartilhar a vida em família em qualquer lugar em que se encontrem. Assim, também, quando finalmente chegam em casa, a narradora não se detém em descrever o ambiente, mas se vale da sensação de liberdade, do clima de paz e tranquilidade que o lugar lhe desperta, como podemos observar no excerto a seguir:

Chegando em casa, corro para colocar as frutas e as sementes nas cestinhas dos pássaros. Eles vêm voando, livres e felizes. A minha

avó olha pela janela, ver as flores brotando no quintal sinal que está chegando mais uma primavera e novas histórias! (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 21).

É possível compreender, então, que a atmosfera da casa, além de sentimentos de liberdade e felicidade, constitui-se, também, em um convite para o leitor em formação parar, olhar e refletir sobre o futuro. Depois de tantas lutas, o tempo vivenciado pelas personagens é de paz e serenidade; porém, a “primavera” é passageira, simbolizando que novas lutas surgirão, para que os “pássaros” – agora com o direito de voarem livres e felizes – possam continuar a conviver em um ambiente acolhedor, sem que suas vozes sejam silenciadas, e seus corpos, engaiolados.

Como constatado, a obra sob exame amalgama, em sua tessitura narrativa, todos os recursos narrativos ficcionais aqui expostos, com os elementos temporais e espaciais da história de nosso país no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Portanto, esse é nosso ponto fulcral para analisá-la como narrativa híbrida de história e ficção infantil e juvenil, segundo a definição de Santos (2023) e Fleck (2017). Ademais, como os autores destacam, por possibilitarem uma releitura do passado histórico pelo olhar da ficção, as narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil são fontes potenciais para a formação de um leitor decolonial. Cabe-nos, então, compreender as premissas desse pensamento, conforme seguem expressas na próxima seção.

Por dentro da decolonialidade: a voz da mulher no contexto da repressão ditatorial

Em *Minha valente avó* (2020), a memória dos autores funciona como o fio condutor da narração: na visão infantil, materializada na voz enunciativa da neta-narradora, a história da avó é vista de forma não menos corajosa que a do avô, o qual aparece na obra apenas por meio das ilustrações, em fotografias que decoram o interior da casa, completando os sentidos expressos pela

linguagem verbal. Esse parcial ocultamento intencional do patriarca funciona como uma forma de homenagem àquela que lutou ao lado do esposo pela justiça e pela democracia no país e ajudou a dar educação para os filhos e netos. Visualiza-se, assim, no projeto estético dessa narrativa híbrida de história e ficção infantil, vários dos propósitos inerentes à decolonialidade, entre os quais a necessária visibilização das mulheres na história da América Latina.

A decolonialidade é uma abordagem crítica que busca questionar, refletir e superar as estruturas de poder, conhecimento e dominação legadas pelo colonialismo na América Latina (Quijano, 2014). A teoria que sustenta a decolonialidade propõe uma reavaliação das relações sociais, culturais, políticas e econômicas que foram moldadas pelo processo de colonização, visando a promover a autonomia e a valorização das perspectivas e dos conhecimentos das populações historicamente subjugadas. A decolonialidade questiona, pois, as hierarquias de poder, as narrativas dominantes e as práticas que perpetuam a marginalização e a opressão de grupos sociais inferiorizados pelos poderes instituídos ao longo dos tempos, buscando construir alternativas que promovam a justiça, a igualdade e a diversidade. Essa abordagem tem sido central em diversos campos, incluindo os estudos pós-coloniais, os estudos feministas, os estudos étnicos e os movimentos sociais que buscam transformações sociais e políticas na atualidade.

Os estudos, as pesquisas e a produção intelectual realizados pelos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” têm buscado revelar o potencial dessas possibilidades também na área da educação, especialmente no âmbito da formação de um leitor literário decolonial⁶. Defendemos que esse processo precisa

⁶ Um dos exemplos dessa ação é a organização e a distribuição da obra *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*, idealizada e

iniciar já na base do espaço social do Ensino Fundamental, e para que isso ocorra, propomos um esforço de formação continuada dos profissionais desse nível educacional – com cursos de extensão universitária, publicações referentes à formação leitora, pesquisas nesse âmbito disponibilizadas à sociedade em geral, proporcionados pelos integrantes da equipe de pesquisadores do mencionado Grupo de Pesquisa – e de reivindicação desses profissionais da inclusão pela leitura das narrativas híbridas de história e ficção nas práticas leitoras em sala de aula. Isso se pode implementar por meio das Oficinas Literárias Temáticas já desenvolvidas por vários integrantes do Grupo de Pesquisa⁷.

Nesse sentido, compreendemos que as premissas da decolonialidade são fundamentais, também, para a pesquisa na formação de leitores, pois propõem uma abordagem crítica e reflexiva das relações de poder, do colonialismo e do eurocentrismo presentes na produção e na circulação de conhecimentos em nossa sociedade. Com base nos princípios da decolonialidade, os estudos sobre formação de leitores podem se voltar para a desconstrução de discursos hegemônicos, a valorização de saberes locais e a promoção de uma leitura crítica e emancipatória, por meio de abordagens sistemáticas, planejadas, a

organizada por Gilmei Francisco Fleck e Clarice Cristina Corbari (2023), sendo este texto integrante do segundo volume da coleção. O primeiro volume está gratuitamente disponível aos leitores em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf.

⁷ As seguintes dissertações exemplificam as pesquisas nas quais se integram a produção de Oficinas Literárias Temáticas a partir de narrativas híbridas de história e ficção: o trabalho do professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023), intitulado *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*, disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6675/5/RAIMUNDO_CORR%C3%8A.A.2023.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024; e o trabalho do professor Robson Rosa Schmidt (2023), intitulado *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas*, disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

conjuntos de textualidades que partem das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis. Além disso, a teoria sobre decolonialidade permite repensar as práticas pedagógicas e a seleção de materiais de leitura, buscando incluir, nas leituras correntes na sala de aula, textos nos quais as vozes marginalizadas ganham espaço de enunciação para, assim, promover uma educação mais inclusiva e plural, o que contribui significativamente para a construção de leitores críticos, conscientes, mais empáticos e engajados com a diversidade de vozes e experiências.

O colonialismo impôs-se de forma violenta no continente americano com a vinda dos europeus para nossas terras, em especial no território que hoje se conforma como a América Latina. Esse processo de dominação, subjugação e exploração (tanto material quanto humana) – o colonialismo – teve seu fim aproximadamente no início do século XX, com a independência dos Estados-Nação. No entanto, autores como Aníbal Quijano, María Lugones, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, entre outros, afirmam que, mesmo com os processos de independência, o colonialismo não acabou de fato. Há relações coloniais que são replicadas até hoje na colonialidade, incluindo suas três principais formas: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser (Quijano, 2014), as quais se apresentam por diversas vias, entre as quais o patriarcalismo, o sexismo, o racismo e a intolerância religiosa.

Decorrente, então, do colonialismo, o patriarcalismo refere-se a um sistema ideológico e cultural em que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos por homens, em detrimento das mulheres. Salienta Quijano (2014, p. 806) que

[...] ese nuevo y radical dualismo no afectó solamente a las relaciones raciales de dominación, sino también a las más antiguas, las relaciones sexuales de dominación. En adelante, el lugar de las mujeres, muy en

*especial el de las mujeres de las razas inferiores, quedó estereotipado junto con el resto de los cuerpos [...]*⁸.

Esse sistema comumente se manifesta nas diversas esferas da vida, incluindo a família, o mercado de trabalho, a política, a economia e a religião, e pode resultar em desigualdades, restrições aos direitos das mulheres e perpetuação de estereótipos de gênero. O pensamento patriarcal também pode influenciar as relações de poder e as dinâmicas sociais em uma sociedade, impactando a forma como as mulheres são tratadas pelos homens, apenas por serem mulheres.

María Lugones (2020) amplia as reflexões de Quijano (2014) ao propor um quarto conceito sobre a colonialidade, que ela denomina “colonialidade de gênero”. A autora compreende que a interseccionalidade das relações de raça, classe, sexualidade e gênero é fundamental para entender a complexidade das opressões que afetam as mulheres em diferentes comunidades ao redor do mundo. A interseccionalidade reconhece que as pessoas são afetadas por múltiplas formas de opressão simultaneamente, e que essas opressões estão interconectadas e se reforçam mutuamente. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar discriminação não apenas por seu gênero, mas, também, por sua etnia e classe social.

Remetendo-nos a nosso *corpus* de análise, *Minha valente avó* (2020), temos uma protagonista mulher, não negra, mas nordestina (Maria Prestes era pernambucana) e pobre (filha de camponeses). Além disso, Maria carregou durante toda a vida o estigma ligado a sua opção política, pois era comunista, militante ativa do Partido Comunista Brasileiro desde seus 13 anos de idade. Ou seja, constatamos aí um intercruzamento de múltiplas formas de

⁸ Nossa tradução: [...] esse novo e radical dualismo [“corpo” e “natureza”] não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos [...].

opressão sobre a mulher Maria Prestes: o preconceito de gênero, de classe social, de origem geográfica e de ideologia política.

A personagem principal (a avó Maria) e a mulher Maria Prestes conquistaram, na obra *Minha valente avó* (2020), seu lugar de fala, seu direito de ser ouvida e de mostrar sua visão sobre seu próprio passado. A protagonista que, delicadamente, contava sua verdade e os segredos da família para a neta, pouco a pouco, revela, também ao leitor, a história densa de um país – uma história que teimava em não fazer justiça às vítimas do período em que vivemos em um estado de exceção, como podemos verificar neste fragmento: “Quando minha avó conta partes mais perigosas da sua história, aperto minha mão na dela, para poder sentir toda a coragem que ela precisou para enfrentar esses momentos da vida” (Prestes; Prestes; Prestes, 2020, p. 18).

Proporcionar essa conscientização aos leitores em fase de formação, pelo olhar de uma criança, sobretudo valorizando, nesse contexto, uma figura obscurecida pela historiografia tradicional – uma mulher, corajosa, valente e politicamente engajada –, é um ato de despatriarcalização, um dos grandes propósitos do pensamento decolonial, pois, como atesta Galindo (2013, p. 172), “*la despatriarcalización no es un estado definitivo, sino una acción permanente de destrucción*”⁹. Avaliamos que a escrita, a edição e a publicação dessa obra para leitores infantis – assim como sua leitura –, com vistas a formar uma memória coletiva mais justa e ampla com relação ao período ditatorial vivenciado na história brasileira (1964-1985), é um ato que revela o giro decolonial, considerando-se que

[...] *el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la*

⁹ Nossa tradução: A despatriarcalização não é um estado definitivo, mas uma ação permanente de destruição.

*decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)*¹⁰
(Mignolo, 2007, p. 29-30).

Outro efeito de sentido decorrente da construção da protagonista pelo viés da decolonialidade é a possibilidade de o leitor infantil e juvenil não se acomodar com a visão estereotipada, cristalizada no país, acerca dos defensores da ideologia comunista. Sabemos que Maria Prestes foi uma militante do Partido Comunista, que representava valores ideológicos contrários aos padrões vigentes, tanto daquela época histórica (da ditadura) quanto da atualidade, dadas as circunstâncias de polarização e de intolerância política vividas no Brasil nestes últimos anos.

A herança da ditadura militar brasileira acabou por formar uma visão prosaica no imaginário popular de grande parte dos brasileiros, de que o comunismo ameaçava a constituição das famílias e os valores cristãos e democráticos, enfim, representava o caos e a barbárie; por isso, tudo e todos que eram ligados a tal ideologia passaram a ser classificados como “esquerda subversiva”. Ao ressignificar a figura de Maria Prestes como uma mulher que lutava bravamente pelo direito à liberdade e que, ao mesmo tempo, era uma doce e companheira avó, que se comprazia com a rotina da família, a voz enunciadora da neta cria, então, oportunidades para o leitor em formação poder desconstruir essa visão preconceituosa em relação à defensora do comunismo. Ao se alternar a caracterização da protagonista entre a figura da lutadora e a figura da avó de família, a neta-narradora, por meio da voz enunciadora infantil, abre espaço para que o jovem leitor possa refletir sobre os estereótipos negativos acerca dos comunistas, difundidos em nossa sociedade até os dias hoje.

¹⁰ Nossa tradução: [...] o giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder).

Não se trata, aqui, de defender a ideologia comunista, ou qualquer posicionamento político que seja. Em nosso entendimento, a formação de juízo deve ficar a cargo de cada leitor, como seres livres e pensantes capazes de construir suas próprias conclusões. Mas, para que o leitor em formação possa construir suas próprias conclusões, é fundamental que ele conheça os diferentes discursos, as diferentes visões de mundo. E as leituras literárias híbridas de história e ficção são uma oportunidade de encontro com o diferente.

Assim, movemo-nos de forma engajada para, ao longo do tempo, formar leitores literários aptos a entenderem a dinâmica da relação desses elementos de uma narrativa na superfície textual de uma obra. É justamente o gerenciamento dessas possibilidades de manipulação da linguagem que cria a arte literária. A América Latina, para se descolonizar, precisa potencializar o pensamento decolonial. Isso, entre outros fatores, é possível por meio de uma formação leitora profícua, gradativamente descolonizadora, desde o Ensino Fundamental. Para isso, a leitura de obras críticas, como *Minha valente avó* (2020), torna-se imprescindível.

Considerações finais

Neste texto, examinamos criticamente a obra *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes, cujo relato é voltado ao público infantil e remete à época histórica da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), pelo viés da decolonialidade. Nessa perspectiva, a obra revela-se como uma poderosa ferramenta de ressignificação do período ditatorial, ao trazer à tona memórias silenciadas e questionar padrões sociais enraizados.

Por meio das figuras marcantes das personagens de Dona Maria Prestes e sua neta, a narrativa não apenas resgata a luta pela democracia na visão da mulher, mas, também, promove a despatriarcalização e estimula o pensamento decolonial. A partir da centralidade da voz da mulher trazida pelo texto – a mulher-avó, Maria Prestes, que traz as marcas da luta no corpo e na

memória, e a mulher-menina, a neta em formação, que quer aprender com a avó seu lugar na família e na sociedade –, compreendemos a obra como um projeto estético literário decolonial.

A partir da leitura empreendida dessa narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira, que consideramos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, conforme as características apontadas por Fleck (2017), pudemos observar como essa modalidade pode contribuir com outros saberes e novas visões sobre o registro histórico do referido período. Ao explorar a relação entre literatura e história, a obra destaca a importância de confrontar diferentes perspectivas e visões sobre os eventos históricos, incentivando a reflexão crítica e a formação de um posicionamento próprio do leitor em relação ao passado. A manipulação linguística presente nessa tessitura narrativa proporciona ao leitor em formação um encontro com o diferente, estimulando a construção de suas próprias conclusões e a compreensão da dinâmica narrativa.

Nesse contexto, a formação leitora literária decolonial emerge como um caminho essencial para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano. Por meio da leitura de obras como *Minha valente avó* (2020), os leitores são conduzidos a uma jornada de reterritorialização, que impacta diretamente na reconfiguração de conceitos estabelecidos ao longo da história das sociedades. Assim, a arte literária se revela uma poderosa ferramenta de transformação e resistência, capaz de potencializar o pensamento decolonial e promover uma leitura crítica e emancipatória. É fundamental, portanto, que a formação leitora decolonial seja incentivada desde o Ensino Fundamental, de forma a permitir que os leitores desenvolvam habilidades de análise, reflexão e compreensão da complexidade das narrativas híbridas de história e ficção.

Em suma, obras como *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes, desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de

sua história, contribuindo para a desconstrução de narrativas dominantes e para a promoção de uma diversidade epistêmica que transcende o capitalismo global.

Referências

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, n. 240, p. 82-85, 1991.

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. São Paulo: Cultrix, [1977] 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – Iesco; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Siglo del Hombre, 2007.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l*, n. 2, p. 13-18, 2012. Disponível em: <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco. *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens*. Uberlândia: Navegando, 2021. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/imagens-escriturais>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João, 2023a. p. 13-61.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Paulo: Pedro & João, 2023.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-56.

GALINDO, Maria. *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar: teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La Paz, Bolivia: Mujeres Creando, 2013.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

GENETTE, Gérard. *Nuevo discurso del relato*. Traducción de Marisa Rodríguez Tapia. Madri: Cátedra, 1998.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar, 2020. p. 52-83.

LUKÁCS, Georg. *La novela histórica*. México: Era, 1966.

MATHEUS, Amanda Maria Elsner; UBER, Beatrice; ROHDE, Marina Luiza. Mulheres: Revisitações históricas sob o prisma ficcional – olhares que ressignificam. *EntreLetras*, v. 12, n. 3, p. 264-287, 2021. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2021v12n3p264-287>. Acesso em: 27 jul. 2024.

MENESES, Sônia Maria de. *Operação midiográfica: o golpe de 1964 e a Folha de São Paulo*. São Paulo: Intermeios, 2016.

MENTON, Seymor. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

PRESTES, Andreia; PRESTES, Eduardo; PRESTES, Ana. *Minha valente avó*. Ilustração de Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Quase Oito, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 776-831.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

TROUCHE, André. *América: história e ficção*. Niterói: EdUFF, 2006.

VILLI, Tairon. *A ficção do indizível: historiografia indisciplinada e memória das ditaduras militares na América do Sul*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

Sobre os organizadores

Gilmei Francisco Fleck é doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Assis, com pós-doutorado (2015) em Literatura Comparada e Tradução pela Universidade de Vigo (UVigo), na Espanha, com bolsa da Capes. Atualmente, é docente de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica na Graduação em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel. Atua também, na mesma instituição, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na área de Literatura Comparada e Tradução, e no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, na área de Literatura Infantil e Juvenil. Foi coordenador do Profletras nos anos 2017 a 2022. Suas atuações dão ênfase aos estudos latino-americanos de Literatura Comparada, de Cultura Hispânica e de Tradução como vias de relação entre as diferentes culturas, tendo a formação do leitor como um dos eixos essenciais de suas pesquisas. Nesse contexto, é especialista em estudo do romance histórico, escrita híbrida que ele considera, junto a sua leitura, umas das principais vias de descolonização para o cidadão latino-americano. Atua, também, como coordenador do Programa de Extensão Pelca: Programa de Ensino de Literatura e Cultura, da Unioeste, e é líder do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-4228-2566>. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br.

Clarice Cristina Corbari é doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é docente da área de Língua Inglesa da Graduação em Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Marechal Cândido Rondon. Atua no Programa de Pós-Graduação –

Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Unioeste, *campus* de Cascavel. É coordenadora do Profletras eleita para o biênio 2023-2025. Tem experiência na Educação Básica, tendo atuado por dez anos no Ensino Fundamental e Médio. Participa dos Grupos de Pesquisa “Linguagem e Sociedade” e “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4101-6386>. E-mail: ccorbari@yahoo.com.br.

Sobre os autores

Amanda Maria Elsner Matheus é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado em Letras na área de Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados, também no PPGL. É docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8534-8505>. E-mail: amandamaria.elsner@gmail.com.

Carla Cristiane Saldanha Fant é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. É docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5806>. E-mail: carla.fant1@unioeste.br.

Douglas Rafael Facchinello é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. É docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR) e atua como gestor do Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, em Foz do Iguaçu (PR). É membro do Grupo de Pesquisa

“Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9389-6154>. E-mail: facchinello@hotmail.com.

Fernanda Sacomori Candido Pedro é doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, em cotutela com a Universidad de Vigo (Espanha). Cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) também na Unioeste. É professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). É integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6810-9895>. E-mail: fernandasacomori@hotmail.com.

Jorge Antonio Berndt é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em cotutela com a Universidad de Vigo (Espanha). Cursou o Mestrado também no PPGL/Unioeste. É membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6691-1777>. E-mail: jorgeberndt6@gmail.com.

Marianna Bernartt Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9074-6794>. E-mail: bernartt.marianna@outlook.com

Matilde Fernandes Costa de Souza é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. É professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9831-9276>. E-mail: matilde.souza@escola.pr.gov.br.

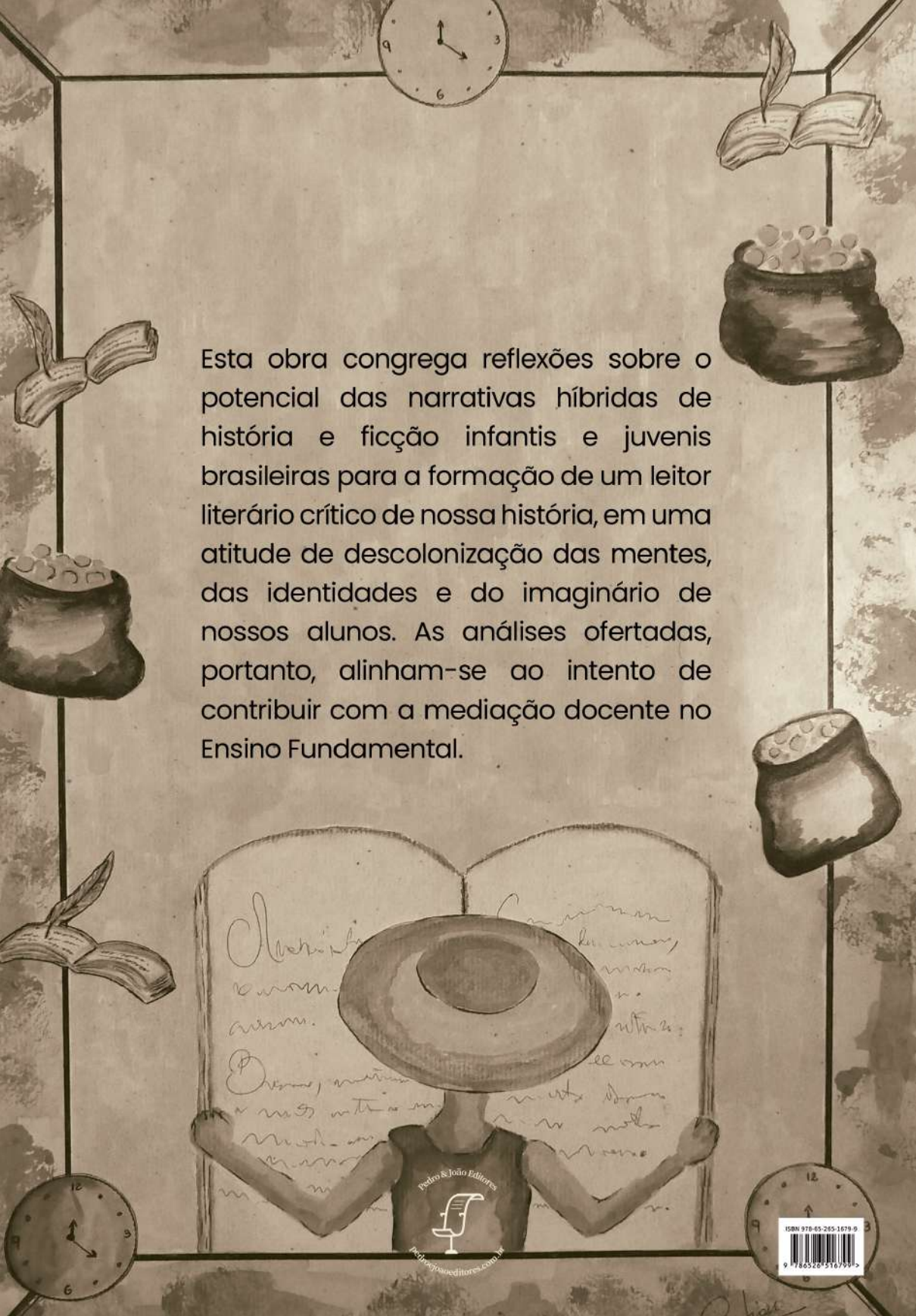
Phelipe de Lima Cerdeira é mestre e doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem pós-doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É Professor Adjunto do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Letras Neolatinas, Área de Língua Espanhola, e atual coordenador do Curso de Espanhol da UERJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9097-8250>. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com.

Renata Zucki é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. É professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2080-190X>. E-mail: renata.zucki@unioeste.br.

Rosângela Margarete Scopel da Silva é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e

cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. É docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6011-8831>. E-mail: rosangela.silva14@unioeste.br.

Vilson Pruzak dos Santos é doutor em Letras pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), na área de Literatura Comparada, e cursou o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na mesma instituição. Também fez seu pós-doutoramento na Unioeste, sob orientação do Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. É docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-PR). Integra o Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0753-4008>. E-mail: vilson19842009@hotmail.com



Esta obra congrega reflexões sobre o potencial das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras para a formação de um leitor literário crítico de nossa história, em uma atitude de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos alunos. As análises ofertadas, portanto, alinham-se ao intento de contribuir com a mediação docente no Ensino Fundamental.



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1679-9



9 786526 516799 >>>