

ORGANIZADORES
GILMEI FRANCISCO FLECK
CLARICE CRISTINA CORBARI

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



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



Pedro & João
editores

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

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

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. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 375p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0895-4 [Impresso]

978-65-265-0896-1 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: "E foi assim que tudo começou" de Cristian Javier Lopes

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

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Gilmei Francisco Fleck Clarice Cristina Corbari	
1. LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental	13
Gilmei Francisco Fleck	
2. O “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL SOB A ÓTICA DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIL: A formação do leitor literário rumo à descolonização	63
Vilson Pruzak dos Santos	
3. LIBERDADE, IGUALDADE E FRATERNIDADE? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore	103
Fernanda Sacomori Candido Pedro	
4. RESSIGNIFICAÇÃO DO GRITO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PELA LITERATURA INFANTIL: <i>Memórias póstumas do Burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte	137
Carla Cristiane Saldanha Fant	
5. <i>DOM PEDRO I VAMPIRO</i> (2015), DE NAZARETHE FONSECA: Ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida	173
Douglas Rafael Facchinello	

6. UM QUILOMBO NO LEBLON (2011), DE LUCIANA SANDRONI: Ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora Rosângela Margarete Scopel da Silva	205
7. RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO DO QUILOMBO E DOS SUJEITOS QUILOMBOLAS NA LITERATURA INFANTIL NA OBRA <i>BUCALA: A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA</i> (2019), DE DAVI NUNES Raimundo Nonato Duarte Corrêa Cristian Javier Lopes	245
8. A UTÓPICA TERESEVILE (2016), O ROMANCE HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO DE MEDIAÇÃO E O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA Robson Rosa Schmidt Thiana Nunes Cella	275
9. DITADURA? SIM, HOUE! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em <i>Abaixo a ditadura!</i> (2004), de Cláudio Martins Renata Zucki	305
SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA	345
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	347
APÊNDICES	351

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), vem, há uma década, capacitando professores da rede pública de Educação Básica, especialmente das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, por meio da oferta de uma formação que se pretende de qualidade. Essa busca da excelência vem resultando na inserção de muitos egressos do Profletras no doutorado, como é o caso da maioria dos autores desta coletânea, o que mostra que o Profletras tem o potencial de proporcionar o devido aprofundamento teórico das questões que envolvem o objeto de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, é digno de nota o fato de que as práticas e reflexões desenvolvidas durante o mestrado repercutem na eleição do objeto de pesquisa do doutorado, evidenciando o compromisso desses egressos com o ensino, materializado pela pauta da formação do leitor literário em uma perspectiva crítica, que se almeja descolonizadora.

Além do impacto positivo nas vidas acadêmicas dos egressos do Profletras, observa-se, também, a melhoria da atuação docente no chão da escola – objetivo principal do Programa –, onde esses egressos, com fôlego sempre renovado, encontram palco para as experimentações derivadas de suas reflexões no âmbito da academia. Acresce-se a isso o frequente envolvimento desses sujeitos em projetos de extensão, nos quais há o compartilhamento das práticas e reflexões propiciadas pela instância da universidade, em diálogo com suas vivências.

Outro destaque que se faz muito importante, no caso dos autores desta obra, sem exceção, é a participação ativa 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”, que tem propiciado não somente

momentos de estudos e reflexões em equipe, mas também prolíficas produções colaborativas, como exemplifica esta coletânea.

Uma das grandes inquietações do Profletras, na formação continuada dos professores em nível de Mestrado Profissional, tem sido a formação do leitor literário, não raro negligenciada em favor de outros aspectos do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental. Surpreende, ainda, apesar dos avanços nas pesquisas e discussões sobre o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, o foco na leitura superficial (para busca de informações pontuais no texto) e o uso do texto literário como pretexto para o ensino da metalinguagem. Assim, no que concerne à área da literatura, o Profletras tem buscado dar uma contribuição importante nesse sentido, por meio das pesquisas desenvolvidas na linha de Estudos Literários, e trabalhos relevantes, criativos e instigadores têm sido produzidos no terreno da literatura infantil e juvenil.

Essa produção e esse engajamento dos egressos do Profletras da Unioeste, na área da literatura, foi o que motivou a organização desta coletânea, com trabalhos representativos do que tem sido desenvolvido no Programa, em uma perspectiva que nos é muito cara: a da formação de um leitor crítico da nossa história, em uma atitude de descolonização do pensamento, das identidades, das consciências, por meio da literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção.

Portanto, esta obra, intitulada **NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS: LEITURAS**, reúne textos de egressos do Profletras sobre o trabalho com a literatura infantil e juvenil brasileira, com foco na vertente híbrida de história e ficção, derivados de estudos pautados especialmente na sistematização das diferentes modalidades do romance histórico proposta pelo professor Gilmei Francisco Fleck, na obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (2017), a qual garante a coesão dos trabalhos que compõem esta coletânea.

Esses marcos conceituais, entre outros, são apresentados no primeiro capítulo, intitulado **Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização**, de autoria de Gilmei Francisco Fleck. De caráter introdutório, por estabelecer as categorias basilares sob as quais são classificadas as narrativas examinadas nos demais capítulos da obra, este capítulo se dedica também a discutir a importância de uma formação leitora literária decolonial, com potencial para promover a desterritorialização e a reterritorialização das identidades no espaço impregnado de colonialismo como é o de nosso país. Além disso, Fleck apresenta a perspectiva metodológica que move todos os trabalhos de Pós-Graduação – em especial do Profletras – orientados por ele que se voltam para a importância da literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil para a formação de um leitor literário na perspectiva decolonial.

Os capítulos seguintes debruçam-se sobre a análise de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras que tomam como referência diferentes períodos da história brasileira, desde o “descobrimento” do Brasil, passando pelo Brasil Império, até chegar em nossa história mais recente: a época do regime militar. Essas narrativas ressignificam as personagens e os eventos históricos, o que permite ampliar a visão dos leitores em formação sobre nossa história.

O capítulo 2, sob o título de **O “descobrimento” do Brasil sob a ótica de narrativas híbridas de história e ficção infantil: a formação do leitor literário rumo à descolonização**, produzido por Wilson Pruzak dos Santos, traz, antes de entrar no objeto de estudo, um panorama histórico das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, o qual pode servir de guia para situar o professor/leitor no universo das obras dessa modalidade e auxiliá-lo na escolha das obras para o trabalho em sala de aula. Na sequência, o autor se debruça na análise das obras *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godoi, que renarrativiza a Carta de Pero Vaz de Caminha, e *Pedro, menino*

navegador (2012), de Lúcia Fidalgo, que focaliza as ações da personagem de extração histórica Pedro Álvares Cabral. Ao cotejar essas duas narrativas, Pruzak constata que, enquanto a primeira reproduz discursos consagrados pela historiografia tradicional, a segunda potencializa, por meio das estratégias escriturais e tessituras discursivas empregadas na diegese, uma releitura crítica, questionadora do “descobrimento” do Brasil.

No capítulo 3, **Liberdade, igualdade e fraternidade? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore**, Fernanda Sacomori Candido Pedro se empenha na análise da narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira que ressignifica fatos relacionados ao período histórico do ciclo do ouro, por meio, especialmente, da mudança na perspectiva da narrativa, materializada em dois fios narrativos distintos. A autora conclui que essa mudança na visão, da terra para o mar, que coloca personagens comumente apagadas dos registros históricos, agentes sociais invisibilizados na historiografia, como protagonistas nas diegeses, ressignifica os fatos ocorridos, de forma a evidenciar um enfrentamento ao discurso hegemônico.

No capítulo 4, **Ressignificação do grito da Independência do Brasil pela literatura infantil: *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte**, a autora Carla Cristiane Saldanha Fant mostra como a obra selecionada para estudo revisita, pelo discurso ficcional, a data em que a Independência do Brasil foi declarada, pela perspectiva, dotada de ironia, do burro chamado Fico, que carregava Dom Pedro I nessa ocasião.

No capítulo 5, ***Dom Pedro I vampiro* (2015), de Nazareth Fonseca: ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida**, o autor Douglas Rafael Facchinello, após contextualizar o ensino da literatura na escola, especialmente no contexto paranaense, dedica-se a analisar a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira que ressignifica a imagem de Dom Pedro I, que, nos registros oficiais sobre o passado, figura como a de um sujeito nobre, mas,

na diegese de Fonseca (2015), torna-se um vampiro. Facchinello mostra que, ao misturar história e ficção, especialmente em uma perspectiva sobrenatural, a narrativa tem o poder de atrair a atenção dos jovens leitores em formação.

O capítulo 6, *Um quilombo no Leblon (2011)*, de **Luciana Sandroni: ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora**, produzido por Rosângela Margarete Scopel da Silva, traz à tela o contexto da escravização de africanos no Brasil pela perspectiva de personagens marginalizadas, excluídas ou silenciadas nos relatos tradicionais: uma família de escravizados, em especial, uma criança que anseia por liberdade em um contexto brutal. Essa perspectiva, divergente do discurso hegemônico, permite ressignificar esse evento, o que contribui para a formação de um leitor literário mais crítico.

No capítulo 7, **Ressignificações 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**, os autores Raimundo Nonato Duarte Corrêa e Cristian Javier Lopes dedicam-se a uma leitura dessa narrativa que ressignifica o espaço do quilombo e dos sujeitos quilombolas, protagonizada por uma personagem infantil, feminina, representativa de muitas personagens históricas subjugadas e massacradas por outras nações em busca de poder, como aconteceu no processo de colonização dos continentes africano, americano e asiático.

No capítulo 8, *A utópica Teresevile (2016)*, o **romance histórico contemporâneo de mediação e o texto literário em sala de aula**, os autores Robson Rosa Schmidt e Thiana Nunes Cella examinam uma narrativa que reconstitui o projeto de instalação da colônia socialista e antiescravocrata Tereza Cristina, fundada em 1847, às margens do rio Ivaí, no atual município paranaense de Cândido de Abreu. Por meio de uma narrativa semilinear, fluida e agradável, aliada a uma problemática trama amorosa, ocorre uma ressignificação crítica do período de povoamento do estado, de forma a mostrar os conflitos entre as populações autóctones, os franceses da colônia e a população quilombola da região.

No último capítulo desta coletânea, **Ditadura? Sim, houve! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins**, Renata Zucki apresenta a análise dessa narrativa que reconstrói o cenário da época da ditadura militar, em que houve cerceamento à liberdade de expressão e perseguição aos que não concordavam com o regime. Ao ser narrado na voz de uma criança, o passado é ressignificado pela ficção, que dá espaço às personagens excluídas da história. Isso possibilita ao leitor em formação experienciar, em seu presente, as sensações e emoções vividas pela personagem, e, com isso, vai-se construindo como um sujeito mais crítico em relação aos eventos e às personagens do passado.

Com esses trabalhos, a coletânea configura-se como uma fonte de estudos e reflexões que podem indicar caminhos aos docentes que queiram se aventurar nessa seara – necessária, a nosso ver – de formação de um leitor mais crítico, em um processo de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário brasileiro. Esperamos que esta rica obra instigue práticas exitosas de leitura na perspectiva decolonial na Educação Básica e estimule a produção de outras coletâneas, em um círculo virtuoso de reflexão-ação-reflexão.

Primavera de 2023.

Gilmei Francisco Fleck
Clarice Cristina Corbari
(Organizador e organizadora)

1

LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização

Gilmei Francisco Fleck

Introdução

Nossa história – referindo-nos à história do Ocidente, registrada a partir do eurocentrismo – sempre valorizou, de modo especial, a capacidade de ler e escrever dos sujeitos. Desse modo, a aprendizagem do uso dessas ferramentas – a princípio absolutamente concentradas nas mãos do clero e de poucos representantes da nobreza – foi, ao longo dos tempos, um dos poucos meios que possibilitava às classes subalternas alcançar determinadas posições e gozar de certos privilégios que não eram comuns às classes subjugadas. Nesse sentido, Zilberman e Silva (2001, p. 11), por exemplo, explicam que “[...] o escriba foi, até a decadência da civilização micênica, no final de segundo milênio a.C., um indivíduo privilegiado, pois, ainda que proviesse das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo à realeza”.

Do controle quase absoluto do clero, na era medieval, o poder da leitura e da escrita passou, gradativamente, a ser almejado também pela aristocracia e, mais tarde, pela burguesia, que a ele tiveram acesso graças a seu poder político e econômico. Assim, o segmento eclesiástico e a nobreza do período medieval tiveram de, pela força do poder econômico alcançado pela burguesia como

resultado da Revolução Comercial e, posteriormente, da Revolução Industrial, dividir esse grande privilégio com os poucos, porém importantes e poderosos, representantes da burguesia, que, desde o final do século XVIII, deram-se conta do poder da leitura e da escrita.

Essa valorização da leitura e da escrita e suas vantagens estenderam-se ao longo dos séculos, de um extremo a outro do mundo ocidental, e alcançam nossos dias. Aprender a ler e a escrever – uma condição quase imprescindível à vida contemporânea – é ainda um dos grandes desafios dos países que foram colonizados na América e na África, nos séculos XV e XVI, pelas potências europeias da época. Embora exista, na atualidade, todo um sistema que busque disfarçar essa eminente e inegável condição colonizada dessas nações – pela ação de certas camadas sociais elitizadas desse contexto colonizado, que imitam e competem com aquelas das nações poderosas –, a triste e desoladora situação de analfabetismo funcional ronda os espaços das escolas públicas de todo nosso território latino-americano. Tal situação, estrategicamente planejada pelas camadas detentoras do poder – que jamais mediram esforços para controlar o acesso das classes proletarizadas ao conhecimento –, conduziu a leitura e a escrita a se tornarem, até hoje, traços distintivos entre os sujeitos.

A oportunidade igualitária de aprender a ler e a escrever durante os 322 anos de Colônia (1500-1822) que o Brasil vivenciou nunca esteve na agenda de qualquer intenção político-administrativa. Esse foi o período em que a educação de nosso território ficou a cargo dos jesuítas, até serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759. Eles estavam mais interessados em catequizar e aculturar os povos autóctones do que em promover uma educação igualitária. No Brasil Império (1822-1889), que durou 67 anos, nada mudou na estrutura educacional desmantelada, herdada da época da Colônia, e a maioria do povo seguiu à margem da educação.

O direito de frequentar a escola só ficou garantido aos nativos, aos afrodescendentes e às mulheres na República, que, para oportunizar essa educação generalizada, ainda não deu conta, nos

134 anos de sua existência, dos imensos desafios de equilibrar uma estrutura colonizatória, exploratória, patriarcalista, machista, escravocrata e discriminatória que havia se estendido durante 389 anos de nosso passado, até a Proclamação da República. Uma das mais eficientes estratégias utilizadas por aqueles sujeitos simpatizantes dos sistemas anteriores à República, e que seguem inseridos nesse atual período nos ambientes do poder, é a de apagar da memória coletiva esse período de quase quatro séculos de subjugação, por processos sistemáticos de negação, amenização, romantização, apagamento e silenciamento.

A crescente mercantilização da educação no Brasil tem garantido o acesso a seus benefícios às camadas mais privilegiadas da sociedade estratificada, oriunda dos sistemas sociais e políticos anteriores, na qual hoje vivemos, enquanto o processo de escolarização das camadas populares, altamente dependente de investimento público, tem se mostrado deficitário. Nesse contexto, o aprendizado da leitura e da escrita “pelos classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas, também, à transformação de suas condições sociais” (Soares, 1995, p. 48). Vivemos, em pleno século XXI, em uma realidade histórica e social que nos revela que, “não dominando o saber escolar que os dominadores dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são mais facilmente dominados” (Oliveira, 1987, p. 94). Tal realidade evidencia que “ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio” (Rojo, 2004, p. 1).

Não é difícil, assim, entendermos que o sistema educacional das ex-colônias sempre foi canal utilizado pelas classes dominantes – descendentes dos sujeitos colonizadores do passado que, hoje, ocupam muitos dos espaços políticos, industriais e comerciais desses países – para assegurar a permanência das benesses do colonialismo às camadas elitizadas e, dessa maneira, manter em pleno vigor muitas reminiscências do colonialismo, disfarçadas, em nossos dias, sob outras roupagens e denominações. O sistema educacional vigente no Brasil República, diferentemente daquilo

que se fazia nos períodos colonial e imperial – a exclusão categórica dos nativos, dos africanos, dos afrodescendentes e das mulheres do acesso ao ensino –, busca outras vias de controle sobre o que a classe operária pode ou não aprender na escola. Segundo nos esclarece Zilberman (2004, p. 18),

[...] essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la.

Por isso, necessitamos, no espaço social da escola pública brasileira, iniciar ações efetivas que nos possibilitem e nos levem à segunda, e ainda necessária, descolonização (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) da América Latina. A planejada e secularmente difundida retórica da modernidade/civilidade, que constitui os princípios da colonialidade na América, implementou, nos diversos espaços geográficos das colônias americanas e nas mentes dos sujeitos colonizados, “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, p. 4-5). Posicionamo-nos contrários a essa estrutura até hoje, pois são visíveis e constantes seus efeitos e suas consequências em nossa sociedade. 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. Nesse contexto, conforme expressa Soares (2009, p. 25),

[...] o acesso ao conhecimento diferenciado, 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 [...], o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares.

Essa leitura que leva o sujeito a “reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive” é a prática leitora decolonial 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 – em especial àqueles inseridos no espaço escolar do Ensino Fundamental –, responsáveis pelas bases educacionais dos futuros cidadãos do Brasil. A formação continuada desses profissionais nos Programas de Pós-Graduação das universidades públicas brasileiras é um passo essencial a esse projeto de transformação social que almejamos. É nesse ambiente que criamos oportunidades, damos respaldo e incentivo à formação continuada de professores rumo à descolonização. É junto a eles que, coletiva, participativa e colaborativamente, buscamos traçar os percursos possíveis para uma formação leitora literária decolonial no Ensino Fundamental, como a seguir expomos.

Uma formação leitora literária decolonial: da concepção do colonialismo aos passos para a descolonização

“Colonização” é o termo atribuído ao processo de dominação, exploração e subjugação exercido pelas metrópoles colonizadoras europeias sobre o território e os diversos povos da África, Ásia e América, iniciado no final do século XV e início do século XVI, no período histórico conhecido como o das grandes navegações. Esse avanço do poderio europeu em outros continentes dá passo, na

realidade do Ocidente, ao que se convencionou chamar de Modernidade.

Esse processo foi sustentado por uma retórica, um discurso, de exaltação da modernidade e da civilidade europeias que foi responsável por instituir as premissas da colonialidade fora desse espaço geográfico. 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, 2017a, p. 13). Dessa maneira, esse suposto ideal de modernidade e civilidade instaurou, em seu discurso, uma “matriz colonial de poder (MCP)” (Mignolo, 2017a; 2017b), que, conforme defende Mignolo (2017b), gerou uma teoria de dependência monocêntrica que transformou a ordem mundial, atingindo, inclusive, nossos dias.

No processo de tomada de posse do território e dos corpos do espaço colonizado,

[...] o homem branco europeu iniciou um intenso processo de miscigenação nos territórios incorporados às coroas europeias fora de seu continente, alicerçado sob as insígnias do poder da escrita, da valorização superior da raça branca e da subjugação dos demais povos. Essa ação, além de outras questões incumbiu-se de designar a inferioridade étnica aos povos já existentes nos territórios “conquistados” e, também, às tantas etnias africanas introduzidas em solo americano como mão de obra escrava. Criou-se, dessa forma, um discurso de superioridade branca europeia sobre as demais populações de diferentes etnias que constituíram as nações híbridas e mestiças da atual América (Uber, 2022, p. 15).

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,

mestiços, afrodescendentes ou sujeitos das etnias originárias, ficavam destituídos de qualquer direito e limitados em suas ações. Essa perspectiva de “racismo moderno/colonial” foi estabelecida no século XVI e objetivou

[...] 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, 2017a, p. 18-19).

A implementação do projeto colonialista nas terras americanas, pela imposição da “matriz colonial de poder”, divulgava e promovia a ideia “da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia” (Mignolo, 2017b, p. 8), segundo o modelo cultivado pelos exploradores. A etapa da salvação era “focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo” (Mignolo, 2017b, p. 8) e aquela que se propunha a implementar o progresso “envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes [...]” (Mignolo, 2017b, p. 8). Essas ações, conjuntamente, resultaram nos projetos de evangelização, aculturação, controle e determinação de ações, segundo as normas europeias, no espaço dominado pelo poder colonialista. A última etapa desse processo absoluto de controle das mentes e dos corpos “começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes” (Mignolo, 2017b, p. 8), e é essa fase desse projeto que persiste até hoje. Fica evidente, assim, que

[...] o processo colonial inicial projetado para “modernizar”, cristianizar e civilizar o mundo, transformou-se no último quartel do século 20 em um processo que objetivava “mercadizar” o mundo, e não mais civilizá-lo ou cristianizá-lo. Nesse domínio global, a

colonialidade continua a ser uma silenciosa e anônima força motriz de modernização e de mercado (Mignolo, 2003, p. 300).

Frutos desse sistema de posse, subjugação e controle, as nações latino-americanas não conseguiram, em seus curtos estágios históricos de desvinculamento político da situação colonial, criar, em suas realidades espoliadas, um sistema educacional que, de fato, buscasse promover uma educação voltada a erradicar, de seus contextos, as grandes e remanescentes diferenças oriundas dessa sistemática colonialista. Desse modo, Villi (2023), ao analisar os conceitos de colonialismo e colonialidade, explicita que

Ramón Grosfoguel¹ explica as diferenças entre colonialismo e colonialidade, sendo que a primeira se refere a situações coloniais no período de administração colonial, enquanto a segunda implica situações coloniais no período posterior à administração colonial. E por situações coloniais, Grosfoguel entende situações de “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos subordinados racial ou etnicamente por parte de grupos raciais/étnicos dominantes com ou sem as existências de administrações coloniais” (Villi, 2023, p. 39).

A colonização, como forma administrativa do território, já deixou de imperar; contudo, os sujeitos colonialistas, com poucas exceções, seguem habitando o território que antes era de seu total domínio e, claro, procuram, de todos os meios, não perder o que ainda lhes resta de controle sobre territórios, mentes e corpos. Essa condição nos torna espaços sociais, históricos e políticos nos quais as forças opostas do colonialismo e da descolonização enfrentam-se em situações cotidianas, entre as quais figura o processo de

¹ O autor refere-se ao seguinte artigo do pesquisador: GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 4, p. 17-48, ene./jun. 2006.

formação de profissionais da educação e a construção de uma base educacional descolonizadora, assim como a de leitores decoloniais.

Nessa realidade, a decolonialidade consiste em uma teoria estabelecida no espaço colonizado da América, em especial o latino-americano, que busca, primeiramente, elucidar, entre os sujeitos sociais, o que foi a colonização, seus impactos e suas consequências nos territórios subjugados para, em seguida, refletir sobre a necessidade de irmos além daquela independência político-territorial iniciada no século XIX, pois

[...] 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-político² (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 17).

Nesse contexto, práticas decoloniais de formação leitora são, sem nenhuma dúvida, ações que podem, efetivamente, contribuir à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário

² 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 – 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. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa de uma decolonialidade que complemente a descolonização levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao invés dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de resignificação em longo prazo, que não pode se reduzir a um acontecimento jurídico-político.

latino-americano. Isso significa que essas práticas devem levar o leitor, primeiramente, como requer a essência da teoria decolonial, a reconhecer as ações colonialistas, a entender a sistemática subjugação e exploração do território, das mentes e dos corpos no espaço colonizado, a conceber as causas e as consequências desse processo de aculturação e de dominação – a territorialização do espaço geográfico e mental – e seus efeitos na vida dos sujeitos ao longo dos séculos. Esse processo de tomada de posse das terras, das mentes e dos corpos dos sujeitos colonizados, realizado pelas metrópoles colonizadoras europeias desde o fim do século XV e estendendo-se ao XVI, levou muitos brasileiros e outros latino-americanos, ao longo dos séculos em que esse processo perdurou, a serem também mobilizados por vozes do colonialismo – vozes racistas, patriarcalistas, machistas, discriminadoras. Essas vozes autorizadas do poder colonialista sistematicamente instituído desautorizavam os sentimentos de igualdade, de direitos e de individualidade às coletividades subjugadas, e, por consequência, as pessoas deixaram de acreditar em suas próprias potencialidades por se verem constantemente inferiorizadas e menosprezadas.

Muitas foram as vítimas desse sistema opressor; contudo, os nativos, os escravizados, os mestiços nunca reconhecidos pela paternidade europeia, as mulheres, os praticantes de outras religiões que não o cristianismo, os que procuraram viver suas distintas orientações sexuais, os que se rebelaram contra os atos desumanos desse sistema foram os que mais fortemente se enfrentaram com os designios do poder colonialista, que, de fato, não tinha limites. A crueldade, os horrores e as atrocidades cometidas pelos detentores do poder nessa época de nossa história tendem, ainda hoje, a ser absolutamente minimizados, ocultados, desvirtuados, quando não negados e silenciados, tanto nas escritas da história tradicional – ramo inaugural dessa ciência que se harmonizou com o poder e que segue vigente até hoje – quanto na literatura apologética à colonialidade e, também, em muitos manuais de ensino de história utilizados por milhares de docentes e alunos na rede pública de ensino de nosso país.

É nesse sentido que defendemos, no âmbito da educação, especialmente pela via da literatura, a formação de um leitor a que denominamos, aqui, de “leitor literário decolonial”. Cumpre esclarecermos que concebemos o leitor literário como aquele que lê textos literários, isto é, que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias. Por sua vez, 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. Trata-se do sentido que Peixoto e Figueiredo (2018, p. 152) atribuem ao conceito de “sujeito decolonial”, como se vê a seguir:

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-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.

Esse movimento implica, portanto, reconhecer o direito à diferença e se abrir a “um pensamento outro” (Mignolo, 2003), de forma a estabelecer outra ética, outra política, outra retórica, outra lógica, opostas à lógica da colonialidade e à retórica da modernidade.

Em vista dessa concepção, 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.

Assim, na atual sociedade brasileira, as crianças podem vivenciar, diariamente, momentos de racismo, discriminação, rejeição, desvalorização de si e do outro em casa, na escola e na rua; os adultos podem sofrer todo tipo de constrangimentos em virtude de sua cor de pele, sua religião, sua orientação sexual, sua língua, suas crenças e suas vestimentas, mas o discurso da hipocrisia, do ocultamento, do silenciamento sobre o passado que gerou essa conjuntura deve imperar. Isso porque ainda se pensa que não temos “estrutura psicológica” e “emocional” para expormos às crianças e aos adultos, tanto nos livros de história e de arte literária quanto nos manuais de ensino que tratam do passado e na mídia em geral, a fatualidade de que fomos invadidos, espoliados, escravizados, mutilados, explorados, subjugados, entre muitas outras situações degradantes da condição humana, por sujeitos europeus que se viam como superiores, civilizadores e salvadores de nossos ancestrais. Inverter essa situação e trazer à luz, em todos os meios de comunicação, a fatualidade do passado colonialista é dar passos seguros à formação de um leitor literário decolonial.

Com relação a este primeiro ponto essencial e necessário às práticas decoloniais – o reconhecimento da colonialidade, ou seja, a compreensão de que isso se trata, também, de “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’” (Mignolo, 2017b, p. 2) –, uma formação leitora decolonial precisa levar os sujeitos leitores – 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; que esse é um discurso atravessado pela ideologia desse sujeito que, durante os séculos de colonização, dominou o processo de leitura e de escrita e providenciou as fontes consagradas pela historiografia tradicional para deixar marcas que pudessem exaltar seu processo de “descobrimto” e “conquista” da América, 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.

Quando o discurso histórico tradicional refere-se a um nativo ou a um escravizado no contexto da América, esse sujeito é sempre retratado sob a configuração do bárbaro que impedia a implementação do “progresso” e da “civilidade” no espaço colonizado. Exemplos claros disso são os nativos que se enfrentaram com os colonizadores europeus, como o fizeram Caonabó e Anacaona, no Caribe, Sepé Tiaraju, no Sul do Brasil, entre tantos outros; ou os escravizados que não se renderam às agruras desumanas da exploração das mentes e dos corpos, como ocorreu com os quilombolas – muito bem representados por Zumbi e Dandara dos Palmares, por exemplo. Qual foi o fim de todos eles? Nada difícil de responder: foram “derrotados” pelas forças “civilizatórias”, “modernizantes” e “evangelizadoras” e levados à morte.

Essa ação de transformar os sujeitos resilientes à colonialidade em protótipos da “barbárie” não se manifestou apenas pelo olhar europeu, mas, também, pelo olhar europeizado que aqui se implementou, pois, conforme expressa Grosfoguel (2006, p. 22), uma das estratégias da colonialidade “[...] consiste em fazer com que sujeitos socialmente localizados no lado oprimido da diferença colonial, pensem, sistematicamente, como aqueles que se encontram nas posições dominantes”. Entre esses sujeitos latino-americanos, muitos deles foram historiadores e literatos. Assim,

[...] com efeito, na historiografia latino-americana, desde a segunda metade do século XIX – período de produção das primeiras obras históricas e de fundação das academias de história nas distintas nações – os historiadores pretenderam seguir com rigor os parâmetros do positivismo. [...] A vasta produção de obras de cunho histórico, assim como a recopilação de documentos e registros, fundamentou o que seria a base da historiografia oficializada nos territórios nacionais latino-americanos. Muitas dessas produções, seguindo os interesses das elites políticas e econômicas de cada nação, negligenciaram aspectos importantes dos episódios históricos que relatavam, fazendo com que aqueles conflitos mal resolvidos do passado se intensificassem no presente [...]. A constituição da história como disciplina na América Latina no século XIX e XX se fundamentou nas prerrogativas do positivismo. Desde os primeiros Institutos Históricos fundados no Brasil (1838) e no Uruguai (1843) até as Academias de História da Venezuela (1888) e da Colômbia (1902) – entre muitas outras –, todos os centros de reflexão e produção histórica no continente coincidiram com o processo de fundação e consolidação das repúblicas (Dorado Mendez, 2020, p. 28-29).

A colonialidade europeia, ao longo dos séculos de sua implementação e manutenção na América Latina, foi eficiente o suficiente para gerar, no próprio espaço colonizado, um conjunto significativo de sujeitos alienados – colonizados como os demais –, mas que aprenderam a pensar que, devido a certos traços distintivos, entre os quais a cor de sua pele ou a textura de seus cabelos, ou devido a certos posicionamentos sociais galgados ao longo do tempo, pudessem, de fato, alcançar a outra margem desse sistema. Para isso, tornaram-se ferrenhos defensores dos princípios colonialistas, sentindo-se mais europeus que os próprios colonizadores, como muito bem retrata João Ubaldo Ribeiro, em sua obra *Viva o povo brasileiro* (1984). Desse modo, como afirma Uslar Pietri (1990, p. 345-346),

[...] sucesiva y hasta simultáneamente muchos hombres representativos de la América de lengua castellana y portuguesa creyeron ingenuamente, o pretendieron, ser lo que obviamente no eran ni podían ser [...].

*Culturalmente no eran europeos, ni mucho menos podían ser indios o africanos*³.

Essa falta de identificação desses sujeitos aculturados e alienados pelo sistema colonialista frente à realidade híbrida, mestiça, transcultural da América Latina, historicamente, já nos fez passar por situações drásticas, como os movimentos eugenistas, os programas sistemáticos de eliminação de etnias autóctones, os programas metódicos de embranquecimento da população, o cultivo irracional dos preconceitos e do racismo, o cultivo atemporal de princípios patriarcalistas, machistas e de intolerância religiosa. Frente a essas realidades é que podemos, de fato, dizer que,

*[...] por un absurdo y antihistórico concepto de pureza, los hispanoamericanos han tendido a mirar como una marca de inferioridad la condición de su mestizaje. Han llegado a creer que no hay otro mestizaje que el de la sangre y se han inhibido en buena parte para mirar y comprender lo más valioso y original de su propia condición*⁴ (Uslar Pietri, 1990, p. 349).

Em sua primeira investida, portanto, a decolonialidade busca criar, na população latino-americana, condições para compreender a essência da concepção do colonialismo e possibilitar, em seguida, passos seguros rumo à descolonização. Dado esse primeiro passo na concepção e no entendimento sobre um passado discursivamente arquitetado e escrituralmente produzido pelo poder colonialista, o processo de formação leitora na perspectiva

³ Nossa tradução: [...] sucessiva e até simultaneamente, muitos homens representativos da América de língua castelhana e portuguesa acreditaram ingenuamente, ou pretenderam, ser aquilo que obviamente não eram nem poderiam ser [...]. Culturalmente não eram europeus, nem muito menos poderiam ser índios ou africanos.

⁴ Nossa tradução: Devido a um conceito absurdo e anti-histórico de pureza, os hispano-americanos viram a condição de sua miscigenação como uma marca de inferioridade. Eles passaram a acreditar que não há outra miscigenação além daquela do sangue e se inibiram, em grande parte, a olhar e a compreender aquilo que é mais valioso e original em sua própria condição.

decolonial deve, em seguida, encaminhar-se às ações decoloniais, ou seja, atos que possam desterritorializar essas mentes colonizadas dos estudantes, que, muitas vezes, nem são cientes desse processo sofrido pelas inúmeras vias de influência existentes na sociedade – como, por exemplo, de que racismo é crime, de que liberdade de culto é garantia constitucional, de que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres etc. Vejamos, a seguir, algumas das ações possíveis nessa caminhada rumo à formação de um leitor literário decolonial no espaço da escola pública brasileira.

A desterritorialização e a reterritorialização das identidades no espaço impregnado de colonialismo: a força e os impactos de uma formação leitora decolonial

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, que tenham, como base de leitura – entre outras textualidades, amalgamadas em Oficina Literárias Temáticas⁵ –, as

⁵ Para conhecer essa metodologia, recomendamos a leitura do seguinte artigo: “Ressignificações do passado pela literatura híbrida juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil – oficinas literárias”, de Carla Cristiane Saldanha Fant, Marcio da Silva Oliveira e Rosângela Margarete Scopel da Silva, publicado na Revista *EntreLetras*. Este artigo está disponível para leitura em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreltras/article/view/13331>. Acesso em: 4 ago. 2023. Outra recomendação que aqui fazemos é ler o artigo “*Um quilombo no Leblon* (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, de Carla Cristiane Saldanha Fant, Rosângela Margarete Scopel da Silva e Gilmei Francisco Fleck, publicado na Revista *Claraboia*. Este texto está disponível para leitura em: <http://www.seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/2989>. Acesso em: 4 ago. 2023. Além disso, sugerimos, também, que os docentes, leitores deste texto, busquem conhecer a produção listada nos quadros apresentados nos Apêndices desta obra. Nesses quadros, estão mencionadas todas as dissertações que incluem Oficina Literárias Temáticas e capítulos de livros e artigos publicados pelos

narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira. 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.

Pela arte literária, essencialmente polissêmica, cremos também ser possível reterritorializar, gradativamente, as mentes e o imaginário dos leitores, de modo a lhes oportunizar o contato com outras perspectivas do passado colonial, imperial e republicano de nosso território. Por meio de um projeto transdisciplinar de formação leitora decolonial nas escolas públicas, podemos criar as oportunidades de leituras que tornam possível, aos leitores em formação, “escutar” as vozes silenciadas, marginalizadas e excluídas de nossos anais históricos pelo colonialismo, ao longo dos 322 anos de colonização, dos 67 anos de império do Brasil e mesmo dos 134 anos de República, que se estendem até hoje.

Isso torna-se possível pelo acesso a ser propiciado a esses estudantes em formação às versões contemporâneas do passado latino-americano, cuja escrita está ancorada nas perspectivas da Nova História, da decolonialidade, e filiada às produções híbridas de história e ficção críticas. Esse amálgama de textos que venha a compor as referências de um projeto de leitura decolonial – organizado em forma de Oficina Literária Temática⁶ – precisa incluir as escritas dos sujeitos descendentes dessas vozes marginalizadas e suprimidas dos registros oficiais: escritores

integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América” que tratam da formação do leitor literário.

⁶ Além de consultar, nos Apêndices desta obra, o quadro sobre as dissertações que incluem Oficinas Literárias Temáticas (Apêndice B), recomendamos, também, que nossos leitores vejam o quadro que sistematiza a produção de artigos publicados em periódicos (Apêndice D) sobre esse tópico, escritos pelos professores em formação continuada, para, nessas fontes, buscar informações complementares.

negros, orgulhosamente afrodescendentes, e escritores dos povos originários, defensores de suas raízes identitárias e suas relações ancestrais com o meio ambiente. Os leitores literários decoloniais em formação, para descolonizarem suas mentes, suas identidades e seu imaginário, devem desenvolver uma escuta atenciosa, valorativa e interativa com as vozes desses escritores e com as vozes silenciadas que eles – sem intermediações intelectualizadas de outros sujeitos, mas expressas a partir de suas próprias ancestralidades – incluem no diálogo com o leitor, por meio de suas personagens, em suas tessituras poéticas, narrativas e dramáticas.

Nesses materiais de leitura, os leitores encontrarão versões outras dos acontecimentos que deram origem a nossa sociedade, com agentes que souberam posicionar-se contra as atrocidades do poder colonialista. Muitas das personagens dessas versões são heróis 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. Heróis e heroínas latino-americanos, nesses relatos híbridos críticos, têm outras cores: são autóctones de tons acobreados, dourados, indescritíveis e africanos e africanas, ou afrodescendentes, do mais retinto negro aos tons da pura miscigenação, configurados com toda sua fibra, valentia, bravura, determinação e seus valores ancestrais.

As narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil 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. 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.

Essas obras híbridas do âmbito infantil e juvenil, em linhas gerais, obedecem aos mesmos paradigmas da hibridação entre história e ficção em relatos literários que se aplicam ao romance histórico. Assim, segundo expõe Mata Induráin (1995, p. 18), *“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 novela”*⁷. Tal premissa inerente às escritas híbridas de história e ficção deixa claro que essas obras não competem com a história na apreensão dos fatos do passado, pois são arte, mas elas podem atuar como meios de expansão dos horizontes na formação integral dos sujeitos. A produção literária híbrida de história e ficção, seja no campo do romance histórico para adultos, seja nas escritas híbridas para jovens leitores em formação,

[...] 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. Por outro lado, ele também vai de encontro às inquietudes e indagações,

⁷ 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.

recobrando as excelências do passado e projetando dali os seus sentidos (Milton, 1992, p. 183).

Em relação às ideias de Milton (1992), nas leituras e reflexões do historiador Tairon Villi (2023), expressas em sua tese *A ficção do indizível: historiografia indisciplinada e memória das ditaduras militares na América do Sul* – na qual se discutem as possibilidades de descolonização na América Latina –, temos a proposição de ler as escritas híbridas de história e ficção como “um veículo produtor de discursos e universos históricos tão ricos e complexos quanto a historiografia disciplinar e/ou tradicional” (Villi, 2023, p. 8).

O estudo dessas obras híbridas de história e ficção por um conjunto de acadêmicos, professores do Ensino Fundamental em processo de formação continuada na pós-graduação, todos eles pesquisadores 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”, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, parte das pesquisas que anteriormente já realizamos sobre o gênero híbrido de história e ficção denominado romance histórico, dirigido ao público adulto.

A base inicial desses estudos das narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras está na trajetória das escritas romanescas híbridas de história e ficção que estabelecemos no ano de 2017, materializada em nossa obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (Fleck, 2017). Nessa obra, dividimos essa vasta produção de romances históricos – cujo início ocorreu em 1814, com as escritas do escocês Walter Scott, no limiar do romantismo europeu – em dois grandes grupos dicotômicos – os romances acrílicos e os críticos; em três fases principais – a fase acrílica, 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, conforme se pode observar no Quadro 1, mais adiante.

O gênero romance histórico surge justamente no início do século XIX, quando se dão, também, os passos definitivos para a separação entre literatura e história. Nesse processo de compartimentalização dos saberes, a história adquiriu, em especial pelo empenho do historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1866), seu caráter de ciência, e a literatura seguiu no âmbito das artes. Essa escrita híbrida de história e ficção inaugurada por Walter Scott – nesses moldes específicos do romance histórico – desempenhou uma função social muito relevante para a época, quando a Europa estava iniciando seu processo de recomposição nacional após as invasões napoleônicas, que haviam repaginado o mapa europeu. Fortalecer os sentimentos patrióticos e reestabelecer os nacionalismos eram ações consideradas vitais para as nações em reestruturação naquele momento histórico, e a literatura, pelo romance histórico, desempenhou papel essencial nessa tarefa. Na América Latina, viviam-se, nesse momento, os primeiros embates para a libertação das colônias, que se tornaram territórios independentes. Para a construção de uma identidade nacional, a literatura, no modelo específico dos romances históricos, foi ferramenta imprescindível a essas nascentes nações latino-americanas, como ocorreu, por exemplo, com o Brasil, que viu sua identidade moldada pelos romances de Alencar e outros escritores românticos.

Quadro 1 – Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais

2 GRUPOS DE ROMANCES HISTÓRICOS				
<p>Grupo 1: Romances que buscam, por meio da ficção, ampliar e corroborar o discurso historiográfico hegemônico, que, no passado, erigiu heróis e modelos de homem e atitudes louváveis para o indivíduo no tempo presente. Produções nas quais a ficção se une à história para a exaltação do passado e dos sujeitos já consagrados pela historiografia.</p>		<p>Grupo 2: Produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam problematizar a representação única e absoluta por meio da qual o passado foi registrado pela historiografia tradicional, atuando sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecedor, ações que se realizam com técnicas escriturais desconstrucionistas e mediadoras.</p>		
3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO				
<p>1ª Fase: acrítica</p> <p>De 1814, com <i>Waverley</i>, consolidada em 1819, com o romance <i>Ivanhoé</i>, ambos de Walter Scott. Os romances históricos tradicionais – derivados dos scottianos – alcançam os nossos dias.</p>		<p>2ª Fase: crítica/desconstrucionista</p> <p>De 1930, com a obra crítica <i>Mi Simón Bolívar</i>, de Fernando González Ochoa – tendência consolidada em 1949, com <i>El reino de este mundo</i>, de Alejo Carpentier –, até os nossos dias.</p>		<p>3ª Fase: crítica/mediadora</p> <p>Desde a década de 1980 – na “Poética do ‘descobrimento’” – com <i>Crónica del descubrimiento</i>, de Alexandro Paternain, consolidada com as reações do pós-<i>boom</i>, até os nossos dias.</p>
5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS				
1- Romance histórico clássico scottiano	2- Romance histórico tradicional	3- Novo romance histórico latino-americano	4- Metaficção historiográfica	5- Romance histórico contemporâneo de mediação

<p>Narrativização de uma história de amor entre personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em papéis secundários.</p>	<p>Renarrativização verossímil de um acontecimento histórico de modo subjetivado, às vezes em nível intradieético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão hegemônica da história ao leitor.</p>	<p>Reelaboração paródica, carnalizada – quando não grotesca –, intertextualizada, multiperspectivista, experimentalista e/ou anacrônica de um episódio passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar outras possibilidades de seu registro.</p>	<p>Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcionais e intertextuais na qual as opções escriturais da ressignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.</p>	<p>Ressignificação crítica e verossímil do passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.</p>
VIGÊNCIA DAS MODALIDADES				
<p>Desde 1814/1819 até meados do século XX.</p>	<p>Do romantismo até os dias atuais.</p>	<p>De 1930/1949 até os dias atuais.</p>	<p>A partir do <i>boom</i> da literatura latino-americana até nossos dias.</p>	<p>Final da década de 1970 e início de 1980 – <i>pós-boom</i> – até os dias atuais.</p>

Fonte: Fleck (2017, p. 131 – atualizado em 2021, p. 61)

Essa produção híbrida de história e ficção inicial – adequada aos paradigmas scottianos de escrita híbrida¹ – sofreu uma série de transformações desde seu surgimento, em 1814, como demonstramos no Quadro 1, anteriormente exposto. Hoje, essa expressão literária conta com uma variedade considerável de modalidades escriturais que se expressam simultaneamente, embora tais modalidades tenham surgido em momentos cronologicamente distintos. A esquematização possível dessa trajetória do romance histórico levou também os pesquisadores da literatura infantil e juvenil do Grupo “Ressignificações do passado na América” a vislumbrarem caminhos semelhantes para mapeamento do espaço que ocupam essas produções híbridas de história e ficção no âmbito da literatura infantil e juvenil no Brasil.

Nesse sentido, a recém-defendida tese *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as resignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023), de Wilson Pruzak dos Santos, é uma das ferramentas e um dos relevantes resultados de nosso intenso trabalho na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental. Inspirado na trajetória do romance histórico (Fleck 2017), o autor apresenta-nos, nesse seu estudo, um processo de listagem, catalogação, sistematização e classificação² de 141 obras da literatura infantil e juvenil brasileira, em uma trajetória diacrônica, cujo ponto de partida é o ano de 1941 – e as obras tradicionais, exaltadoras do passado colonialista, *O gigante de botas* (1941) e *Coração de Onça* (1951), de Ofélia e Narbal Fontes – e se estende até

¹ Para uma ampla compreensão desse período literário e do que foram os paradigmas scottianos de produção do romance histórico, aconselhamos a leitura da dissertação *‘Mercedes of Castile: or the voyage to Cathay’ (1840), de Cooper: a primeira ficcionalização de Colombo – um romance histórico clássico na América* (2023), de Jorge Antonio Berndt, também 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”. O estudo está disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6466>. Acesso em: 4 ago. 2023.

² Sugerimos a nossos leitores que consultem o quadro esquematizado por Pruzak (2023), que incluímos no Apêndice A desta coletânea, no qual o autor lista essas obras.

o ano de 2022 – tendo como exemplo a obra crítica/mediadora *O tesouro da Independência* (2022), de Luiz Eduardo Matta.

Os *corpora* literários analisados ao longo desta obra, pelos diferentes autores, integram essa catalogação e classificação realizada por Santos (2023). Vejamos, no Quadro 2, a seguir, como o pesquisador esquematizou a trajetória diacrônica dessas narrativas híbridas brasileiras destinadas a jovens leitores em formação.

Quadro 2 – Trajetória cronológica das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras: grupos, fases e modalidades

2 GRUPOS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS	
1º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis acrícos	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 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 acríca 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.	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 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- <i>boom</i> (década de 1980, na América Hispânica, e 1990, no Brasil). Essa produção crítica no âmbito infantil e juvenil coincide,

<p>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 acríicas 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>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 se dá 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 acríica 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 Compreende um conjunto de</p>	<p>2 - Narrativas híbridas críticas/mediadoras Abrange um conjunto de obras que, ao reler o passado, busca</p>	<p>3 - Narrativas híbridas críticas com tendência à desconstrução</p>
--	---	--

<p>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>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</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</p>
---	--	---

	experimentalismos e desconstrucionismos da fase do <i>boom</i> para implementar a fase crítica/mediadora.	romanesca híbrida para o público adulto.
VIGÊNCIA DAS MODALIDADES		
Desde os anos de 1940/1950 – com as obras <i>O Gigante de Botas</i> e <i>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.	Desde 1953 – com a fase de transição da acriticidade às escritas híbridas 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.	Tendência que se tem manifestado com mais vigor no século XXI. 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 Luis 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.

Fonte: Elaborado por Santos (2023, p. 197-198), em parceria com Fleck, 2023

Nesse estudo de Santos (2023), as 141 obras híbridas de história e ficção, catalogadas e classificadas segundo os aspectos estabelecidos nessa trajetória diacrônica, encontram-se, também,

separadas em quadros por períodos históricos – Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República –, conforme o tempo histórico revisitado em suas diegeses. Isso possibilita aos docentes, de forma muito prática, organizar um conjunto de obras específicas que tratem de temáticas prioritárias a determinado ano escolar e que atendam aos objetivos específicos da prática leitora literária decolonial almejada. Santos (2023, p. 92) esclarece o seguinte:

[...] na nossa tese, e em todas as demais pesquisas da célula do Grupo de Pesquisa voltadas ao estudo da literatura para jovens leitores em formação, não denominamos as obras infantis e juvenis de “romances históricos”, mas, sim, de “narrativas híbridas de história e ficção”, por elas, nem sempre, alcançarem a dimensão e a complexidade de uma narrativa romanesca, assemelhando-se, muitas vezes, mais à contística, às crônicas, às lendas ou às fábulas do que ao próprio romance em si. Isso ocorre, na maioria das vezes, devido à extensão do relato e à sua complexidade (linguística, estrutural), uma vez que são obras destinadas a leitores ainda bem jovens, ou mesmo para crianças que iniciam o processo de formação literária na escola, no contexto do Ensino Fundamental.

Ambas as trajetórias estabelecidas – a do romance histórico (Fleck, 2017) e a das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras (Santos, 2013) – encontram seu ponto de interseção mais relevante nas características que aproximam as escritas críticas para os jovens leitores em formação às peculiaridades da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Essa relação de aproximação com essa modalidade de romance histórico se estabelece, especialmente, porque

[...] 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).

Colocar à disposição dos colegas professores do Ensino Fundamental uma vasta lista de possíveis obras infantis e juvenis que se aproximam dessas premissas críticas da escrita híbrida para o público adulto, apontando aos docentes que tais obras podem integrar um projeto de formação leitora literária decolonial, é, evidentemente, um passo essencial a essa ação de formação de um leitor literário decolonial. O texto de Santos (2023), resultado de um esforço coletivo de vários pesquisadores que integram a célula dos estudos de literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América”, como o autor mesmo expressa em sua tese, possibilita aos colegas professores do Ensino Fundamental o acesso a um vasto número de obras híbridas, classificadas tanto como obras de teor acrítico quanto de teor crítico frente ao passado registrado na historiografia tradicional.

A leitura de narrativas híbridas de história ficção do universo infantil e juvenil brasileiro, cuja essência escritural crítica aproxima-se dos hodiernos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017), como expressões resignificadoras do passado pelo gênero romance histórico, segundo expressa Santos (2023, p. 173),

[...] tem como objetivo apresentar aos jovens leitores em formação aproximações ao passado por meio de perspectivas ancoradas na visão de integrantes das classes subalternas, subjugadas pelo poder colonialista na América Latina. Nessas obras, colocam-se as experiências imaginativas das personagens periféricas e marginalizadas em confronto com aquelas que, normalmente, são apresentadas aos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio por meio do ensino tradicional de história.

A proposta de Santos (2023) já ecoa significativamente nas sugestões de leituras híbridas de história ficção para jovens leitores em algumas escolas públicas brasileiras, como ocorre, por exemplo, nas proposições do professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, em sua dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023)³. Nesse estudo, o docente, integrante do referido Grupo de Pesquisa, lança-se ao desafio de descolonizar, por meio de um projeto decolonial de leitura, aspectos colonialistas das identidades de estudantes quilombolas com os quais tem atuado ao longo de 10 anos de ensino, em uma escola localizada em um espaço de quilombo⁴. Para isso, o docente elabora uma Oficina Literária Temática com três módulos de práticas de leituras que partem de narrativas híbridas de história e ficção que ressignificam o espaço do quilombo e as vivências dos sujeitos quilombolas. As obras literárias eleitas para as práticas leitoras decoloniais – listadas na tese de Santos (2023) – são, intencionalmente, relacionadas com outras textualidades que abordam a mesma temática. Tais encaminhamentos didático-metodológicos têm o potencial de

³ A dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023), defendida no âmbito do Profletras, da Unioeste/Cascavel-PR, pelo professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, também 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”, é marco fundamental no estudo das narrativas híbridas de história e ficção empregadas em ações de formação leitora decolonial junto a alunos do Ensino Fundamental – anos finais. Recomendamos a leitura desse estudo, disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 3 ago. 2023.

⁴ Sobre essas possibilidades de reterritorialização do espaço imaginário referente às identidades quilombolas no Brasil, recomendamos a leitura do artigo “Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira – descolonização das identidades”, de Cristian Javier Lopez, Raimundo Nonato Duarte Corrêa, Clarice Cristina Corbari e Douglas Rafael Facchinello, publicado na Revista *A Cor das Letras*, em 2023. O texto encontra-se disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9331>. Acesso em: 4 ago. 2023.

implementar, na escola pública brasileira, a prática da formação do leitor literário decolonial.

Essa prática leitora, além dos dois pontos nevrálgicos já apontados – a compreensão do sistema colonialista que a Europa implementou na América, suas causas, consequências e reminiscências na sociedade contemporânea, e a busca pela desterritorialização e reterritorialização das mentes colonizadas ao longo dos séculos –, requer, igualmente, outras ações docentes, como apontamos na sequência deste texto.

Passos à formação de um leitor literário decolonial: ampliação de *corpus* e confrontos de perspectivas

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 seus aspectos identitários, como é marcado, por exemplo, nas obras que ressignificam o espaço do quilombo e a atuação dos sujeitos quilombolas ao longo de nossa história. Nesse contexto, cabe destacar que

[...] a colonização da América pelas metrópoles europeias, iniciada no final do século XV pelas viagens de Cristóvão Colombo as quais o levaram, a princípio, a anexar as ilhas do Caribe às possessões da coroa espanhola, marca na história ocidental o início da Era Moderna. [...]. Tornar a realidade da diáspora africana, inserida nesse contexto histórico, inteligível para jovens estudantes brasileiros é uma ação de descolonização das mentes e do imaginário latino-americano ainda necessário em nossa sociedade. Nesse sentido a arte literária tem contribuído de uma forma relevante ao produzir narrativas híbridas de história e ficção, voltadas a um público bastante jovem, nas quais se busca ressignificar essa trajetória dos povos africanos de uma forma bastante crítica (Lopez; Fleck; Corrêa, 2022, p. 3).

Nessa ação leitora decolonial, uma série de textualidades foi compilada e didaticamente organizada por Corrêa (2023) para implementar uma Oficina Literária Temática⁵ voltada aos estudantes quilombolas da escola onde atua. Essa dinâmica, seguramente, não é a única possibilidade existente, mas tem sido, para os pesquisadores do Grupo “Ressignificações do passado na América”, uma via plausível e eficiente de implementação de leituras nas escolas com o apoio de outras áreas do conhecimento. Conforme destacam Fant, Oliveira e Silva (2021, p. 177), nas práticas leitoras organizadas em forma de Oficinas Literárias Temáticas,

[...] ao percorrer as etapas propostas por Zucki (2015)⁶, o leitor, além de romper com seu horizonte de expectativas, é capaz de compreender a manipulação de palavras e a multiplicidade de sentidos presentes nos textos literário e, assim, tornar-se um sujeito capaz de ressignificar o passado por meio das distintas versões colocadas a seu dispor.

Essa ampliação no *corpus* de leitura 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. Desse modo, as leituras temáticas podem agir diretamente na reelaboração de conceitos potencialmente ressignificadores da história de nossos

⁵ Sugerimos, mais uma vez, que os leitores busquem acessar os apêndices desta obra para conhecerem as diversas pesquisas que já desenvolveram essas práticas leitoras e, conseqüentemente, as diversidades temáticas já exploradas pelos docentes e as múltiplas possibilidades que dessa proposta didático-metodológica podem surgir para professores que buscam expandir o horizonte de leitura de seus alunos.

⁶ Trata-se da dissertação *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste, *campus* de Cascavel, defendida em 2015, que se encontra disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/R_EN_ATA.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

antepassados e, em consequência, nossa própria existência na contemporaneidade. Tal ação ressignifica, desse modo, nossa própria maneira de nos concebermos como sujeitos inseridos em uma sociedade estratificada. Esse é o processo que chamamos de reterritorialização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano.

Concebemos o leitor literário decolonial como aquele que é, gradativamente, conduzido por um processo de mediação leitora e educativa a diversificar suas 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. Vejamos, nesse sentido, o que opina Corrêa (2023, p. 14) frente a seu desafio de descolonizar e reterritorializar as mentes de seus alunos quilombolas, ao lhes oportunizar uma Oficina Literária Temática:

O uso de leituras literárias que privilegiam os contos de fada, as fábulas, entre outras narrativas tradicionais, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, já é uma prática corrente na educação brasileira. Tais práticas, embora possam auxiliar na formação do leitor, não estabelecem grandes vínculos com a realidade social e histórica de nossos estudantes. Isso ocorre, em especial, pelos seguintes motivos: a) essas narrativas não apresentam aos alunos, menos ainda aos quilombolas, representações de mundo que possibilitem o reconhecimento de sua história e de suas raízes; b) as escolas não contam com um acervo de leituras literárias críticas que valorize a identidade, a história e a cultura das nações antes colonizadas na América, incluindo-se, nesse contexto, de forma

relevante, a questão dos quilombos e dos quilombolas; c) não se dispõe de formação continuada para os professores repensarem as atividades didáticas, com o objetivo de ressignificar o passado da nação, especialmente com relação à formação dos quilombos e à identidade dos quilombolas, de forma a imprimir um novo olhar àquilo que foi, ao que hoje é e ao que pode vir a ser esse espaço socio-histórico-cultural do quilombo.

Essa ampliação do *corpus* de leitura destinado a um sujeito em formação leitora literária decolonial deve ser realizada para possibilitar a nossos estudantes adentrar o mundo das ressignificações de nosso passado 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. Essas leituras, pela organização dada a elas pelo mediador – que as amalgama a uma série de outras expressões, 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.

Nesse processo, de preferência realizado em uma ação interdisciplinar ou, o mais desejável, transdisciplinar na escola, o leitor em formação deve ser defrontado com diferentes perspectivas das temáticas eleitas. Essas devem envolver tanto aquelas escritas, ou outras expressões, exaltadoras do passado colonialista, presentes na literatura, na história tradicional, em expressões de diferentes artes e, muitas vezes, ainda nos livros didáticos de ensino de história, quanto aquelas produções críticas mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução. Essas últimas constituem o amplo conjunto de escritas híbridas de história e ficção críticas – seja para leitores adultos ou para crianças e jovens em formação leitora –, juntamente às expressões da nova história e suas perspectivas “vistas de baixo”, segundo expõe Jim

Sharpe (1992), bem como criações artísticas, em diferentes expressões, que buscam expor ao público outras visões do passado.

Isso é importante para que o leitor venha a, nesse espaço plural de expressões junto à arte literária – amalgamada a uma variedade de textualidades –, envolver-se com visões outras, com perspectivas diferenciadas desse passado, majoritariamente consignado nos anais da historiografia tradicional por meio da visão e do discurso colonialista. Nessa prática comparatista de leituras diversas, a atividade leitora deve ser mediada para auxiliar o leitor em formação a compreender e a conhecer o “giro decolonial” dado pelos escritores que revelam as vivências do passado colonial, imperial e mesmo o republicano brasileiro, ressignificado sob os olhos e as óticas de personagens que representam os sujeitos antes sempre menosprezados, ignorados, alijados dos registros oficiais.

Inserido no contexto do Ensino Fundamental, esse leitor, ao ser apresentado pelo livro didático de ensino de história ao projeto de expansão territorial europeia que, finalmente, culminou na colonização da África, Ásia e América, precisa expandir a perspectiva de que,

[...] para ampliar sua participação no rico comércio mundial de especiarias, os portugueses precisavam evitar o mar Mediterrâneo (que era quase todo controlado pelos italianos) e buscar as especiarias na fonte, isto é, no Oriente; [...]. Além da motivação econômica, houve também a religiosa: ou seja, o desejo dos portugueses de expandir a fé cristã e combater o que chamavam de infiéis (Boulos Junior, 2018, p. 121).

Essa ótica do expansionismo, do comércio e da fé católica, apontada no material didático de história⁷, é, muitas vezes, a única

⁷ Sobre a relação entre os conteúdos do livro didático de ensino de história adotado no estado do Paraná nos últimos anos e as narrativas híbridas de história e ficção, recomendamos a leitura do artigo “Liberdade ainda que tardia – a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações

perspectiva com a qual o estudante brasileiro entra em contato, ao longo do Ensino Fundamental, em relação à prática colonizadora europeia. Em uma formação leitora literária decolonial, esse estudante, além de ter acesso a essa visão comercial e religiosa do processo de expansão territorial das metrópoles colonizadoras europeia no início do século XVI, em uma ação inter ou transdisciplinar, terá a oportunidade de ler outras textualidades que, por um lado, também exaltam essa ação e seus agentes, e, por outro, questionam as intenções dessa ação expansionista. Essas escritas que se posicionam ideologicamente contra esses argumentos e ações das metrópoles europeias apresentam outras facetas desse passado, em uma oposição ao pensamento único, produzido e reproduzido nas expressões – historiográficas, literárias, fílmicas, artísticas etc. – que apresentam as versões canônicas de nossa história.

Essa prática descolonizadora e decolonial mostra-se necessária, nesse processo de formação leitora, para que o aluno desenvolva seu próprio posicionamento frente ao passado de colonização e possa reinterpretar os eventos, os discursos e a si mesmo, em suma, ressignificar seu passado por meio de diversas e variadas fontes, e não apenas por meio de um único discurso sobre fatos, eventos e pessoas. 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

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”, de autoria dos professores Fernanda Sacomori Candido Pedro, Douglas Rafael Facchinello e Margarida da Silva Corsi, publicado na Revista *EntreLetras* (v. 12, n. 3, set./dez. 2021, p. 153-171). O artigo está disponível em: <http://https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413/19780>.

Acesso em: 5 ago. 2023.

constituir diferentes ideias e conceitos sobre o mesmo tópico. Podemos exemplificar isso, neste texto, com a ação colonialista catequizadora dos jesuítas inseridos na colônia do Brasil para aculturar os habitantes originários de nossas terras. Por um lado, nosso leitor literário em formação decolonial poderia ler e apreciar enunciações como:

Veio gente, até criança, e veio governador,
e vieram padres para índios e brancos ensinar.
Esses padres jesuítas criaram escolas
para ensinar a ler, a escrever, contar.
E também aos pequenos índios,
e a toda população, ensinaram a rezar (Hemsi; Scarano, 2000, p. 41).

Ao ler um discurso de exaltação à ação catequizadora e aculturadora em direção às populações autóctones e aos demais sujeitos inseridos na colônia brasileira, por parte dos representantes da Igreja, na arte literária brasileira contemporânea, o estudante terá uma primeira visão dessas ações colonizadoras dos jesuítas. Tais ações, a princípio, parecem atos louváveis e, com certeza, alinhados à retórica da modernidade e civilidade (Mignolo, 2007), que implementou o colonialismo na América. Contudo, esse mesmo leitor também deveria ler descrições ficcionais dessa ação, como a seguinte:

Os curumins estavam proibidos de realizar seus rituais, cantar suas cantigas, comer suas comidas preferidas. Acordavam quando os brancos queriam, dormiam quando eles mandavam. Os olhos dos pajés, na Terra, e os terríveis olhos de Deus, no Céu, estavam constantemente sobre eles. Tinham que pedir desculpas e perdão por tudo e a todos. E, muitas vezes, sem que soubessem por que, recebiam castigos (Leal, 2012, p. 42).

Frente a essas dicotomias, que expressam as posições ideológicas distintas dos autores – de um lado, a exaltação à colonização, e de outro, o questionamento das ações aculturadoras

dos colonizadores –, discursivamente produzidas pela escrita literária, a pergunta que se deve fazer, ao longo de um processo de formação leitora literária decolonial, é: qual dos textos revela o “giro decolonial”? Ou seja, é preciso saber em qual desses textos é possível identificar

*[...] 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)*⁸ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

É esse claro posicionamento de, por um lado, proceder à exaltação das ações colonialistas, concebidas pelos exploradores europeus como vias de civilização e modernização dos povos autóctones da América, e, por outro, expressar uma crítica aos meios e aos modos de dominação das mentes e dos corpos que esses sujeitos desempenharam nesse território em relação aos habitantes originários e aos tantos sujeitos escravizados nele introduzidos que marca, no texto, a posição colonialista ou a opção decolonial de seus autores, de forma a revelar seu teor ideológico. O processo de formação leitora literária decolonial chama a atenção do leitor – por meio da ação mediadora do docente – a esses aspectos discursivos e ideológicos que os alunos em formação devem, paulatinamente, apreender ao ler, para alcançar a compreensão das camadas mais profundas dos textos: os discursos e as ideologias.

⁸ 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).

Assim, o leitor literário decolonial é aquele que não se limita a ler apenas a superfície textual dos relatos e que supera a mera apreciação da sequência das ações, das peripécias das personagens, da literariedade dos versos, das rimas, do ritmo da escrita muito bem elaborada e sonoramente harmonizada. Antes, o leitor literário decolonial é aquele que, para além desses aspectos, aprende, gradativamente, a adentrar o espaço da manipulação linguística. 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. Esse passo, gradativo e sistemático, da formação leitora literária decolonial auxilia o leitor a compreender a natureza da linguagem não apenas como o meio pelo qual nos expressamos, mas, também, como uma ferramenta que nos possibilita planejar e arquitetar o que vamos expressar e como vamos fazê-lo, a fim de marcarmos nossas posições frente aos temas sobre os quais opinamos.

Tal procedimento vai desde a diferenciação entre o uso conotativo e denotativo da linguagem até o reconhecimento e o emprego de diferentes estratégias expressivas. Isso será útil para instrumentalizar a leitura tanto de textos informativos e vários outros de caráter instrucional – cujos intuitos são convencer, ensinar, engajar etc. – quanto de textos artísticos, literários, que primam por estratégias escriturais que promovem a polissemia, a polifonia, a dialogia, entre outros aspectos, com o intuito de criar alegorias, de deleitar, de metaforizar, de simbolizar. O desenvolvimento de tal habilidade, conseqüentemente, irá despertar, no sujeito leitor, o entendimento de que não há enunciados desprovidos de ideologia e de que a linguagem nunca é absolutamente neutra e objetiva, mas, sim, intencionalmente e

propositalmente organizada, de forma a manifestar as subjetividades de quem enuncia. A leitura processada por vias decoloniais é, assim, libertadora, ao mesmo tempo em que é fruição; é questionadora das verdades únicas, ao mesmo tempo em que deleita e expande o horizonte de expectativas.

Esse leitor literário decolonial que procuramos formar no espaço social da escola pública brasileira, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, precisará, também, ao longo desse processo de formação leitora, aceder a outros níveis, para além da leitura subjetiva – outra teoria de formação do leitor, de origem europeia, em voga nos países colonizados. Esse nível emocional de leitura, se entendido como meta final do processo e estagnar em si mesmo, não conduz o sujeito para além da alienação sensorial/emotiva que a leitura pode oportunizar – como forma de escapismo – para, outra vez, tornar o leitor um sujeito de fácil convencimento e adesão a determinadas posições defendidas pelas camadas sociais que detêm o poder, embora ele esteja na outra margem desse sistema. Isso não quer dizer que o leitor literário decolonial não deva ler por fruição, por prazer e emoção, já que esse é, em essência, o bem maior da leitura literária, mas, como projeto de formação leitora, ele deve ser conduzido, gradativamente, por seu mediador, para além das sensações e emoções, de forma que alcance os patamares da reflexividade, das interrelações temporais e espaciais, das causas e consequências e da compreensão da necessidade de uma decolonialidade em nosso presente.

Segundo Candido (1989, p. 13), “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Nessa ação, que não é apenas subjetiva, mas, também, racional, “[...] 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” (Candido, 1972, p. 805). Claro fica, assim, que um leitor decolonial não se constrói apenas com sensações e emoções, pois as leituras decoloniais também “educam”, como a própria vida o faz.

Isso se dará ao longo do processo de formação leitora, cujos resultados se farão mais visíveis quando o sujeito estiver, ele mesmo, apto a dar o “giro decolonial”, e estiver preparado para conceber e para vivenciar “a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras”, conforme expressa Mignolo (2007) como inerente ao “giro decolonial”. Esse será o momento em que esse leitor, ao finalizar a leitura de uma obra híbrida de história e ficção – que foi amalgamada a uma série de outras textualidades, em diferentes suportes, gêneros e áreas de expressão – e voltar à realidade que o circunda, dar-se-á conta de que

*[...] todo el debate en los media sobre la guerra contra el terrorismo, por un lado, y todo tipo de levantamientos de protestas y movimientos sociales, por el otro, en ningún momento insinúan que la lógica de la colonialidad, escondida bajo la retórica de la modernidad, genera necesariamente la energía irreductible de seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados y marginados. La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad*⁹ (Mignolo, 2007, p. 27).

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. Nele,

⁹ Nossa tradução: [...] todo o debate na mídia sobre a guerra contra o terrorismo, por um lado, e todo o tipo de levantes de protestos e movimentos sociais, por outro, em nenhum momento sugerem que a lógica da colonialidade, escondida sob a retórica da modernidade, necessariamente gera a energia irreduzível de seres humanos humilhados, vilipendiados, esquecidos e marginalizados. A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa dominar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade.

uma das ações preponderantes é 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. Desse enfrentamento, resulta uma clara dicotomia na construção escritural de nosso passado: por um lado, temos a exaltação de certos sujeitos como heróis, promotores do progresso e da salvação; por outro, temos a detração de pessoas que se opunham a essas ações, retratadas como bárbaros, selvagens, antagonistas da civilidade e da modernidade. 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” seus heróis, dando-lhes os tons adequados que a bravura em nossas terras sempre teve.

Difícilmente um sujeito chegará a alcançar, algum dia, o ápice da formação leitora, já que aprender constantemente faz parte de nossa existência como sujeitos capazes de nos aperfeiçoarmos continuamente. Entretanto, estar inserido no processo de formação leitora representa nosso engajamento no processo de humanização que resulta dessa prática. Ler faz de nós sujeitos mais hábeis a conceber as diferentes perspectivas sob as quais as ideias podem ser expressas. Ler nos torna mais empáticos em relação aos demais sujeitos com quem convivemos e expande nossa visão para além das estritas vias da colonialidade que, durante séculos, estreitaram a visão dos povos colonizados, sem, contudo, expandir suas próprias visões sobre as condições humanas igualitárias que deveriam reger a relação entre as diferentes comunidades. Assim, precisamos continuar lendo, sempre.

Algumas considerações para prosseguir lendo

Concebermos a possibilidade da realização de uma formação leitora literária decolonial nas escolas públicas brasileiras é uma ação que atravessa, necessariamente, o espaço da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental. Esses sujeitos, essenciais à

transformação almejada, como frutos e resultados do processo colonialista – como todo e qualquer cidadão latino-americano –, embora sejam profissionais qualificados e competentes, precisam ser adequadamente auxiliados em sua própria formação leitora decolonial, já que essa perspectiva descolonizadora nas práticas leitoras até nossos dias não chegou a se implementar nas diferentes instâncias da formação educacional em nosso país.

Ainda que se trate de uma perspectiva um tanto utópica, considerando as condições enfrentadas no ensino público, compreendemos que a perspectiva decolonial, na formação do leitor literário, deve estar sempre em nosso horizonte, e nossas ações docentes devem refletir essa busca constante por apresentar outros discursos, outros pontos de vista, outras versões de nosso passado colonialista, cujos reflexos ainda se fazem sentir nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber dos países do continente latino-americano. Importa reforçarmos, na esteira de Quijano (2005), o empenho dos colonizadores em reprimir, da maneira que podiam, as formas de produção de conhecimentos, de produção de sentidos, o universo simbólico, a subjetividade e outras manifestações dos colonizados, e apenas uma educação decolonial é capaz de resgatar tais conhecimentos e valores, ressignificando o passado. E a literatura assume papel importante nessa tarefa, ao propiciar vias de de(s)colonização na formação leitora dos estudantes.

Ações conjuntas entre as universidades públicas e as instâncias da Educação Básica em nosso país podem levar nossos estudantes a um melhor desempenho na leitura e na escrita. Tais ações, se tiverem como foco a propagação das teorias da de(s)colonialidade e a busca por ações efetivas de descolonização¹⁰,

¹⁰ Autores como Quijano (1992) e Mignolo (2017) utilizam a designação “descolonial” e os termos dela derivados, enquanto outros estudiosos, como Walsh (2009) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), empregam o termo “decolonial” e seus derivados em suas obras. Recomendamos a leitura desses autores, cujas obras estão listadas em nossas referências, para entender as diferenças que eles estabelecem quanto ao emprego desses termos.

precisam considerar que os profissionais da educação, além de valorizados, reconhecidos e respeitados, devem, minimamente, receber o necessário suporte dos órgãos responsáveis pelas diferentes instâncias educativas em sua trajetória de formação, como profissionais e como cidadãos, pois o que neles se investe retorna à comunidade muitas vezes multiplicado, já que eles são os responsáveis por instituírem as bases sólidas da educação nacional.

Estimular, no espaço social da escola, a formação de um leitor que, desde os anos iniciais de escolarização, passe a ter contato com narrativas diversas que recuperam a memória coletiva, os múltiplos registros sobre o passado nacional, as distintas perspectivas sob as quais os eventos marcantes da formação de nossa sociedade encontram-se representados, a fim de que esse leitor em formação possa confrontar diversas textualidades, com distintas perspectivas, sobre esses fatos, é promover a desalienação. Isso implica uma ressignificação 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 ressignificações do passado que muitas das narrativas híbridas de história e ficção hodiernas disponibilizam aos leitores. Tal processo inicia-se no Ensino Fundamental, mediado pelo professor, estende-se aos demais níveis educacionais e se prolonga pela vida.

Esta é, pois, uma das intenções desta obra: oferecer aos mediadores de leitura na escola, ou seja, aos professores do Ensino Fundamental, exemplos de leituras de obras híbridas de história e ficção efetuadas por outros professores em processo de formação leitora decolonial. Assim, para prosseguir nessa caminhada rumo à descolonização, sigamos lendo...

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 7º ano: Ensino Fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, 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.

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.

DORADO MENDEZ, Hugo Eliecer. *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

FANT, Carla Cristine Saldanha; OLIVEIRA, Marcio da Silva; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. Resignificações do passado pela literatura híbrida juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil – Oficinas Literárias. *EntreLetras*, Araguaína, v. 12, n. 3, p. 172-189, set./dez. 2021.

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: 24 ago. 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.

GROSGOUEL, 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.

HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Descobrimdo o Brasil*. Ilustrações de Lilia Scarano Hemi. São Paulo: BEI Comunicação, 2000.

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.

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. Ilustrações de Dave Santana. São Paulo: Editora 34, 2012.

LOPEZ, Cristian. Javier; FLECK, Gilmei Francisco; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. Aspectos da diáspora africana em *Tumbu* (2007), de Marconi Leal: as ressignificações do passado nas narrativas juvenis brasileiras híbridas de história e ficção. *Darandina revisteletrônica*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, P. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/39300>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MATA-INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG, Kurt; ARELLANO, Ignacio; MATA-INDURÁIN, Carlos (eds.). *La novela histórica: teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA, 1995. p. 13-63.

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

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

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

MILTON, Heloísa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Betty Antunes. A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton (org.). *Socialização do saber escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

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 Unesp, 1992. p. 39-64.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10.º COLE*. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UBER, Beatrice. *As Órfãs da Rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América*. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

USLAR PIETRI, Arturo. *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila, 1990.

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.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

2

O “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL SOB A ÓTICA DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIL: A formação do leitor literário rumo à descolonização

Vilson Pruzak dos Santos

Introdução

Quando começamos a estudar sobre as grandes expedições marítimas europeias do século XV e início do século XVI pelo, então ainda inexplorado, oceano Atlântico em busca da expansão territorial e comercial dos reinos monárquicos da época e sobre as “descobertas”, nessas empreitadas, de novos territórios, particularmente aqueles localizados nas Américas, alguns nomes ganham destaque, como Vasco da Gama, Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral. Tais figuras históricas, até os dias de hoje, são heroificadas tanto pela historiografia tradicional quanto por literaturas acríicas, as quais buscam apenas renarrativizar os “grandes feitos” dos colonizadores e de personalidades significativas para o discurso hegemônico colonialista.

Contudo, tanto a história quanto a literatura apresentam, atualmente, também suas vertentes críticas. Em relação à história, pautamo-nos em estudos da Nova História¹, especialmente os

¹ Peter Burke, no livro *A escrita da história: novas perspectivas* (1992), apresenta alguns elementos para compreender o conceito de nova história, que, segundo ele, não cabe facilmente em uma definição categórica. Em primeiro lugar, para o autor, “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional” (Burke, 1992, p. 10). O pesquisador estabelece alguns pontos para

desenvolvidos pelo pesquisador francês Jacques Le Goff, entre outros autores. Já na área da literatura, verificamos três vertentes escriturais de cunho mais crítico: 1) o novo romance histórico latino-americano, categoria abordada pelo crítico uruguaio Fernando Aínsa (1991) e pelo estadunidense Seymour Menton (1993), entre vários brasileiros; 2) a metaficção historiográfica, no âmbito das escritas contemporâneas, cuja teoria foi desenvolvida pela canadense Linda Hutcheon (1991) e pelo espanhol Gil González (2005), entre outros; e 3) o romance histórico contemporâneo de mediação, cujos paradigmas foram propostos pelo pesquisador brasileiro Gilmei Francisco Fleck (2017).

Com o apoio teórico desses estudos, é possível revisitar/reler o passado a partir de outras perspectivas e ampliar nossa concepção sobre o presente. É por essas lentes que voltamos, então, nosso olhar para as narrativas híbridas de história e ficção infantil brasileiras, as quais são nosso objeto de estudo e sobre as quais nos propomos a refletir neste capítulo. Contudo, antes de adentrarmos nessa vertente literária híbrida, é importante compreendermos como ela se constituiu na seara da literatura infantil.

É de nosso conhecimento que as narrativas infantis se consolidaram com os contos de fadas organizados pelo francês Charles Perrault, no século XVII. Naquele momento, ele adaptou os contos orais populares da Idade Média e os transformou em obras literárias como *Chapeuzinho vermelho*, *O pequeno polegar*,

simplificar e apontar um melhor entendimento do termo, dentre os quais o fato de que a nova história se interessa “por virtualmente toda a atividade humana [...], ou seja, tudo tem um passado que, em princípio pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (Burke, 1992, p. 11). Além disso, “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (Burke, 1992, p. 12). A seguir, Burke destaca que, enquanto “a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais, ou ocasionalmente eclesiásticos, [...] vários novos historiadores estão preocupados com ‘a história vista de baixo’; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social” (Burke, 1992, p. 12-13).

Cinderela, *A bela adormecida*, entre outros. Essas obras se constituíram pautadas por moralismos sociais com o objetivo de conduzir o leitor infantil a seguir preceitos determinados pela sociedade europeia daquela época, visto que, até aquele momento, a criança não era considerada um ser com suas singularidades, mas, sim, um adulto em miniatura e, por isso, deveria ser instruída a se comportar como tal.

Entretanto, nos séculos posteriores, com a ascensão de novos autores e com estudos voltados a compreender as particularidades das crianças, as narrativas – antes dotadas de um monólogo instrutivo, no qual a criança era apenas uma receptora das histórias contadas por adultos – começam a dar espaço para uma participação mais ativa do leitor infantil, por meio de personagens mais livres de pragmatismos sociais. São exemplares desse tipo de narrativa *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), do estadunidense Mark Twain, que traz como protagonista o jovem Tom Sawyer, que vive suas peripécias e aventuras típicas da infância e estabelece um diálogo ativo com as personagens adultas presentes na narrativa; e *Alice no país das maravilhas* (1865), do inglês Lewis Carroll, que rompe com a lógica do mundo real e permite que a criança extravase na imaginação e na criatividade, ao adentrar o mundo da fantasia sem restrições. Essas novas tessituras narrativas vão reverberar no cenário brasileiro somente a partir do século XX (Cademartori, 2010).

Até o início do século XX, no Brasil, a literatura infantil era composta de traduções e adaptações dos contos de Charles Perrault, pois, por conter, em sua essência narrativa, um teor moralista social e religioso, essas narrativas eram bem aceitas pela sociedade leitora da época, composta por pessoas letradas da classe dominante. Contudo, com a ascensão da corrente modernista nas artes brasileiras, a busca do rompimento com os padrões canônicos europeus e, consecutivamente, a instauração de uma identidade brasileira nas artes, inclusive na literatura, em 1921, Monteiro

Lobato² (1882-1948), atravessado pelas várias correntes literárias da literatura infantil e impulsionado pelo modernismo brasileiro, lança a obra *A menina do narizinho arrebitado*. Nessa obra, o autor produz uma narrativa ambientada no interior de São Paulo, em um sítio, cenário típico vivido pela maioria da população brasileira naquela época, no qual vivem personagens tanto do mundo real, como Dona Benta (a avô), Narizinho e Pedrinho (os netos), tia Nastácia e tio Barnabé (os empregados do sítio), quanto personagens do folclore brasileiro, como o Saci-Pererê, a Cuca, a Mula-sem-Cabeça, o Curupira, o Lobisomem, entre outros. Lobato cria, ainda, outras personagens do mundo da imaginação, como o Marquês de Rabicó, o Visconde de Sabugosa e Emília, a boneca falante. Com esse elenco, o autor elabora narrativas que, além de prender a atenção do leitor infantil, abre espaço para que esse leitor desperte para a ludicidade e a criatividade e, ainda, possibilita-lhe conhecer-se como sujeito e contestar o mundo real, que se constitui por práticas e relações moldadas por normas, convenções, formas e sistemas culturalmente estabelecidos e, não raro, já cristalizados. Além disso, é importante ressaltar que a literatura infantil brasileira de Lobato ganha destaque não somente no cenário nacional, mas

² É importante frisar ao leitor que é inegável que Lobato tenha um papel de destaque na literatura brasileira infantil e juvenil; contudo, não podemos deixar de registrar que muitos autores e estudiosos hodiernos tecem críticas contundentes a respeito do conservadorismo e da prática de racismo pelo autor do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Corroborando tal pensamento, Dennis Oliveira (2011, s.p.) pontua que “Monteiro Lobato defendia um projeto nacional dentro de uma perspectiva conservadora e, como consequência disto, o racismo aparece como um elemento crucial na sua visão política. Sinal de que nação e nacionalismo são conceitos complexos em que diversas variantes contraditórias se colocam. Para Lobato, se para conseguir um Brasil dentro do que ele considerava o melhor fosse necessário exterminar todos os afrodescendentes brasileiros, que assim o seja!”. Assim, cabe ao leitor refletir sobre as atitudes de Lobato e se posicionar frente às denúncias de conservadorismo e de racismo remetidas ao autor.

também no contexto internacional, com traduções e retraduições³ para a língua inglesa.

A partir da produção de Lobato, muitos outros autores, nas décadas seguintes, ganham destaque no cenário nacional, em especial com o lançamento da Série Vaga-Lume, em 1973⁴. Vale ressaltar que, nesse momento histórico, as narrativas destinadas às crianças e aos jovens seguem muitas vertentes escriturais, inclusive aquelas baseadas em Perrault, a qual permanece vigente e vigorosa até o contexto atual.

Com a chegada do século XXI e com o *boom* tecnológico, a literatura infantil dá um salto quantitativo em relação ao número tanto de autores quanto de obras, sendo já quase impossível catalogá-los. Nesse sentido, muitos críticos literários dedicam-se a entender o percurso da literatura infantil e juvenil desde suas raízes até a contemporaneidade. Um exemplo nesse campo é a autora Nely

³ Entre as obras de Lobato traduzidas à língua inglesa e, em seguida, retraduzidas, estão *O Saci* (1921) e *Reinações de Narizinho* (1931). Na tese *A tradução, a retradução e as mortes de “Quincas Berro d’Água”: uma análise de caso (único) na obra de Jorge Amado em língua inglesa* (texto inédito: pesquisa em andamento – 2020-2024), desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA), o pesquisador Bruno dos Santos Silva aponta essa questão com as seguintes informações, que aqui reorganizamos: *Reinações de Narizinho* (1931) teve como primeira tradução o título *The fancies of Little Nose* (agosto/2020), traduzido por Glenn Alan Cheney e publicado pela editora Underline Publishing. Como retraduições dessa obra, temos: *The adventures of Narizinho – book 1* (2020), traduzido por Cleo Monteiro Lobato, também publicado pela editora Underline Publishing, e *The adventures of Little Nose – book 1* (2021), traduzido por Lena Bushroe e publicado de maneira independente. Já a obra *O Saci* (1921) foi traduzida por Rafael Santos, com o título *The Saci* (Kindle Edition), em 2019. Essa obra foi retraduzida, por Flavia Ferreira dos Santos, com o título *Saci* (2020), e publicada pela editora YWG Publishing House (Silva, 2023, p. 109).

⁴ Segundo Coelho (2010), a Série Vaga-Lume foi uma das grandes responsáveis pelo *boom* da literatura infantil e juvenil brasileira. Essa coleção de livros, publicada após os anos de 1970, disseminou, por todo país, diversas obras com narrativas que envolviam desde aventura, suspense, imaginação e até mesmo de história e ficção. Além da diversidade de obras, muitos autores ganharam destaque por meio dela, como, por exemplo, Francisco Marins, Marcos Rey, Lúcia Machado de Almeida, entre inúmeros outros.

Novaes Coelho (2010) que, em sua obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, traça esse percurso histórico. Nele, observamos que três vertentes de narrativas destinadas aos leitores infantis e juvenis ganham destaque no contexto brasileiro: a realista, a fantástica e a híbrida.

Em relação à vertente híbrida, a qual nos interessa neste momento, a autora faz apenas breves apontamentos em dois parágrafos, pontuando que se trata de uma vertente promissora. A partir disso, uma célula 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” que desenvolve suas pesquisas no âmbito da literatura infantil e juvenil começou, desde o ano de 2020, a se aprofundar e a expandir os estudos em torno das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, em busca de conhecer seu potencial descolonizador para a implementação de projetos de formação leitora decoloniais. Para visualizar esses estudos, apresentamos, a seguir, o Quadro 1, no qual destacamos os estudos em andamento na área da literatura infantil e juvenil 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”

Quadro 1 – Pesquisas voltadas às narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras em desenvolvimento 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”

Autor/Ano/Instituição	Natureza/Título	Corpus de estudo
Fernanda Sacomori Candido Pedro 2020-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história</i>	– <i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal; – <i>A descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>História, sociedade & cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Júnior.
Michele de Fátima Sant’Ana 2020-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial</i>	– <i>O Sítio no Descobrimento: a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i> (2000), de Luciana Sandroni; – <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant’Anna; – <i>A descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore.
Douglas Rafael Facchinello 2021/2025 Unioeste/Cascavel	Tese: <i>Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a desconstrução</i>	– <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), Nazarethe Fonseca; – <i>Entre raios e caranguejos</i> (2016), de José Roberto Torero;

(em andamento)		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real</i> (2017), de Luciana Sandroni; - <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves.
<p>Matilde Costa Fernandes de Souza</p> <p>2021-2025</p> <p>Unioeste/Cascavel (em andamento)</p>	<p>Tese: <i>A literatura brasileira infantil híbrida de história e ficção: ressignificações do passado e a formação leitora decolonial no Ensino Fundamental – anos iniciais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i> (1992), de Benedito Prezia; - <i>Pedro, o Independente</i> (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss - <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i> (2002), de Autor Atilio Bari; - <i>Abaixo a ditadura</i> (2004), de Claudio Martins; - <i>Floriania e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”:</i> <i>na época da República</i> (2005), de Maria José Silveira; - <i>Entre raios e caranguejos</i> (2016), de José Roberto Torero, Marcus Aurelius Pimenta; - <i>Lelé e a Independência do Brasil</i> (2018), de Ainê Pena.
<p>Rosângela Margarete Scopel da Silva</p> <p>2022-2026</p>	<p>Tese: <i>Faces do Brasil Império na ficção híbrida infantil e juvenil brasileira: ressignificações da escravização e dos escravizados – vias</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Luana – asas da liberdade</i> (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino; - <i>Um quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni;

Unioeste/Cascavel (em andamento)	<i>à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota; – <i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i> (2022), de Renata Spinassê.
Carla Cristina Saldanha Fant 2022-2026 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <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>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Independência ou morte</i> (2006), de Juliana Faria; – <i>Memórias póstumas do Burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte; – <i>Os sete da Independência</i> (2021), de Gustavo Penna; – <i>Independência ou confusão! História ilustrada do Brasil</i> (2020), de Sérgio Saad.
Robson Rosa Schmidt 2022-2024 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Dissertação: <i>A formação do leitor literário pelos romances de mediação “A utópica Teresevile” (2016), de André Jorge Catalan Casagrande, e “Retrato no entardecer de agosto” (2016), de Luiz Manfredini</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>A utópica Teresevile</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande; – <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini.
Renata Zucki 2023-2027 Unioeste/Cascavel	Tese: <i>Ditadura? Sim, houve! ressignificações do período ditatorial brasileiro na Literatura Infantil e Juvenil – formação do leitor literário</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Clarice</i> (2018), de Roger Mello; – <i>Zuzu</i> (2019), David Massena; – <i>Abaixo a ditadura!</i> (2004), de Cláudio Martins; – <i>Minha valente avó</i> (2020), de Maria Prestes.

(em andamento)	<i>rumo à descolonização no Ensino Fundamental</i>	
Adriana Biancatto 2023-2027 Unioeste/Cascavel (em andamento)	Tese: <i>A gênese republicana brasileira na literatura: ressignificações dos conflitos de Canudos (1896-1897) em narrativas híbridas juvenis e no romance histórico contemporâneo de mediação – vias à formação leitora decolonial no Ensino Fundamental</i>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Cidadela de Deus – a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; – <i>A aldeia sagrada</i> ([1953] 2015), de Francisco Marins; – <i>O pêndulo de Euclides</i> (2009), de Aleilton Fonseca; – <i>Luzes de Paris e o fogo de Canudos</i> (2006), de Angela M. R. Gutiérrez.

Fonte: Elaborado por Santos¹ (2023)

¹ Esse quadro está presente em nossa 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). Tal estudo faz parte das 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”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), do qual fazemos parte. A referida pesquisa constitui-se na primeira tese defendida no âmbito da célula do Grupo que se dedica ao estudo da literatura brasileira infantil e juvenil híbrida de história e ficção.

Além disso, recentemente, um dos membros desse Grupo de Pesquisa, o professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, defendeu a dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023)¹, que também trata de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, compondo o quadro apresentado anteriormente e reafirmando a importância e a relevância dessa vertente literária na formação do leitor literário decolonial.

Nesses estudos, em especial em nossa 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), ancorados nas teorias do romance histórico e seguindo o caminho percorrido por Fleck (2017) em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* – que trata das narrativas/romances voltados ao público adulto –, além de traçarmos um panorama histórico das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil, classificamos essas narrativas em acrílicas, críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução. Essa trajetória diacrônica das narrativas híbridas e suas classificações auxiliam pesquisadores, professores e alunos a compreender como é possível reler o passado da sociedade brasileira pela literatura sob diferentes perspectivas. Com os apontamentos presentes nessa tese, oferecemos aos docentes do Ensino Fundamental sugestões para, com suas práticas mediadoras de leitura em sala de aula, formar um leitor decolonial, mais crítico e reflexivo – caso optem por ler narrativas críticas/mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução para

¹ O estudo de Corrêa apresenta uma sugestão de prática de leitura decolonial, organizada em forma de Oficina Literária Temática, voltada à questão da ressignificação dos quilombos e das identidades quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção. Recomendamos a leitura dessa dissertação, disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 28 jun. 2023.

tal exercício –, ou, então, formar um leitor colonizado, contemplativo da história tradicional, por meio da prática de leitura exclusivamente das narrativas acrílicas.

A partir desse cenário estabelecido até aqui, selecionamos, para análise, duas narrativas híbridas de história e ficção infantis brasileiras que contemplam a temática do “descobrimento” do Brasil: *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil*, de Marcílio Godoi, publicada em 2001, a qual classificamos como acrílica, e *Pedro, menino navegador*, de Lúcia Fidalgo, publicada em 2000², a qual consideramos como crítica com tendência à desconstrução, conforme observamos na análise que segue.

O “descobrimento” do Brasil renarrativizado pela obra *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godoi

A obra *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil*, de Marcílio Godoi, foi produzida e publicada em 2001. Em suas 51 páginas, a tessitura discursiva narrativa e as ilustrações amalgamam-se para despertar no leitor – nesse caso, o infantil – o encantamento pela leitura literária. Além disso, nesse processo escritural, o autor busca promover uma renarrativização de *A carta de Pero Vaz de Caminha* ([1500] 2019) – ou a Carta de Achamento –, como apontaremos mais adiante.

A diegese da obra narra a saída, em 1500, dos navegadores portugueses comandados por Pedro Álvares Cabral, dos Portos de Lisboa, com destino às Índias. Porém, esses navegadores, seguindo as orientações de Vasco da Gama – um navegador e explorador português que havia descoberto um caminho marítimo para as Índias –, acabam por tomar outros rumos e chegam ao Brasil. Quando aqui aportam, deparam-se com os nativos e, logo em seguida, tentam estabelecer contato com eles, no qual a troca de presentes mostra-se eficaz. Os dias se passam e

² Para a análise empreendida neste capítulo, usamos a edição de 2012.

os portugueses vão se familiarizando com os nativos, e esses, com os estrangeiros. No fim da viagem, os portugueses seguem para Calicute, na Índia – que era seu objetivo inicial –, mas deixam, entre os autóctones, dois degredados portugueses para aprenderem a língua e os costumes dos nativos. Com os degredados, ficam mais dois jovens que, segundo a narrativa ficcional de Godoi (2001), são atraídos pelo fascínio da mata. A diegese apresenta dois fios narrativos, os quais apresentamos na sequência desta abordagem de nossa leitura do texto.

A narrativa ficcional de Godoi (2001) compreende o relato das ações que, na nação portuguesa do início do século XVI, evoca os preparativos da esquadra armada pelo rei Dom Manuel I, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, com destino a Calicute, na África, mas que, ao sair de Lisboa, em 9 de março de 1500, antes de se endereçar a esse destino, desvia-se da rota e vem aportar no sul da Bahia, em 22 de abril. As ações históricas inseridas na tessitura ficcional consideram, também, as atuações documentadas do escrivão Pero Vaz de Caminha, designado pelo rei para ser o sujeito que tudo observa e registra nessa viagem, assim como de outros sujeitos que integraram a comitiva de Cabral.

Nesse contexto histórico bem conhecido do leitor infantil e juvenil brasileiro, Godoi (2001) insere as personagens crianças: Perinho Caminha – filho de Pero Vaz de Caminha –, personagem puramente ficcional, e o príncipe Dom Joãozinho III – filho do rei Manuel I, personagem de extração histórica³. Essas personagens decidem acompanhar a comitiva, escondendo-se em uma das embarcações. Tal plano não funciona para o príncipe, mas, sim, para o filho do escrivão, que, então, promete ao amigo relatar, por

³ 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. Estas últimas, embora sejam, também, puramente ficcionais, representam um contingente de sujeitos que participaram dos eventos históricos, amalgamando, em suas configurações, aspectos de todo um conjunto de personagens normalmente marginalizadas nos registros historiográficos.

escrito, todas as aventuras que vivenciará. Esse argumento possibilita à personagem infantil Perinho Caminha introduzir sua voz no relato dos adultos para, assim, contar ao amiguinho os percalços e as aventuras da viagem que ficou conhecida como o “descobrimento” do Brasil.

Na sequência, após a volta de Vasco da Gama, o rei português organiza, equipa e envia uma grande frota de embarcações rumo às Índias. Para comandar essa expedição, o rei, Dom Manuel I, convida Pedro Álvares Cabral, e chama Pero Vaz de Caminha para ser os olhos do rei e anotar tudo o que observar.

A abertura do relato, na voz enunciadora do adulto, que transmite ao pequeno leitor todas as informações históricas relevantes da época na qual se ambienta o relato – segundo consta dos anais da história tradicional –, revela-nos, de acordo com os apontamentos de Fernández Prieto (2003), aspectos sobre a intencionalidade que move a escrita híbrida de história e ficcional da modalidade tradicional. Segundo a autora, “[...] *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*”⁴ (Fernández Prieto, 2003, p. 150-163). Esse procedimento escritural, didático e ideológico, identificado na tessitura de Godoi (2001), leva-nos, nesse início da escrita híbrida, a ver nela traços do conservadorismo tradicional que busca, pela arte literária, manter inalteradas as discursividades históricas cultivadas durante séculos de colonialidade e seguir, assim, ensinando-as ao leitor da atualidade.

Na sequência do relato, o narrador expõe que, antes de as embarcações zarparem, os filhos de Pero Vaz de Caminha – Perinho Vaz de Caminha – e de Dom Manuel I – Dom João III – são

⁴ Nossa tradução: Os romances históricos que continuam o trajeto iniciado por Scott mantêm o respeito pelos dados das versões historiográficas nos quais se embasam, a verossimilhança na configuração da diegese, e a intenção de ensinar a história ao leitor.

apresentados pelo narrador, como podemos observar neste fragmento:

O pequeno Perinho Vaz de Caminha era um portuguezinho muito sabido. Assim como seu pai, amava o mar, idolatrava as embarcações. [...] Perinho era também muito amigo do príncipe. O herdeiro da Coroa portuguesa, Joãozinho III, filho do nosso conhecido e “aventuroso” rei, D. Manuel I (Godoi, 2001, p. 18-19).

Segundo expressa o narrador, os dois meninos, como seus pais, adoravam as histórias sobre as navegações marítimas. Assim, enquanto seus genitores se preparavam para rumar ao “Novo Mundo”, os meninos, por meio de sua imaginação e criatividade, vislumbravam grandes aventuras no mar, como fica evidente neste excerto: “[...] Os pais ganhariam o mundo pelas águas do oceano. Os dois meninos também. Do jeito deles, claro: na imaginação. Inventavam aventuras pelos mares de brinquedo, em barcos de fantasia, sonhando conquistar terras distantes” (Godoi, 2001, p. 19-20).

Desse modo, tomados por uma enorme vontade de ingressar em aventuras reais, Perinho e Dom João III decidem entrar, escondidos, em uma das embarcações. Contudo, o príncipe não consegue embarcar, e Perinho segue o plano e se esconde em uma das caravelas, mas, antes de tudo, promete ao amigo que lhe escreverá tudo o que ele puder ver na jornada:

D. Joãozinho não pôde se esconder entre os sacos de mantimentos, junto a seu amigo, pois seria descoberto, rapidamente por uma daquelas guardas da corte real. Então Perinho embarcou sozinho [...]. Jurou escrever uma carta ao amigo reizinho, contando tudo o que visse por lá (Godoi, 2001, p. 22).

Conforme relata o narrador em nível extradiegético⁵, durante a viagem, ainda em alto mar, Perinho é descoberto e levado a seu pai, Pero Vaz de Caminha, o qual, inicialmente, ficou bravo com o filho, mas acabou gostando de sua presença, pois “Perinho ajudaria muito com seu modo especial de ver e viver aquela viagem” (Godoi, 2001, p. 25). Essa enunciação revela ao leitor que a personagem Perinho tem um papel significativo na viagem do “descobrimento”, e, dessa forma, a atenção do leitor volta-se a essa personagem com especial interesse.

De fato, a personagem infantil Perinho torna-se o agente de muitas das ações que o escrivão registrou na Carta de Achamento, enviada ao rei Dom Manuel I quando a frota de Cabral deixou o litoral brasileiro e retomou seu destino a Calicute, na Índia. No relato híbrido, o narrador pontua que, depois de muitos dias de viagem, Perinho nota muitas algas e ervas flutuando no mar. Mais tarde, vê um passarinho indo em direção ao Oeste e pensa que a ave poderia estar voltando para sua casa e, portanto, logo apareceria terra firme. Ainda, mais adiante, quando se troca o fio narrativo, Perinho, ao redigir a carta para seu amigo, escreve: “Senhor meu reizinho e amigo [...] em alto-mar eu vi ervas gigantes boiando na água e pássaros fura-buxos cruzando o céu. ‘A gente tem companhia’, pensei” (Godoi, 2001, p. 30). Tais detalhes constam do documento de Caminha (2019), como podemos verificar no fragmento destacado a seguir:

⁵ Sobre a taxionomia referente aos elementos da narrativa, priorizamos a abordagem feita por Gérard Genette (2017), que, em relação ao foco narrativo, estabelece três níveis: o *extradieético* (quando o narrador não participa como personagem das ações narradas), o *intradiegético* (quando o relato é feito por uma personagem das ações narradas) e o *metadieético* (quando há uma narração secundária de algum narrador dentro da diegese principal do relato). E quanto à voz enunciativa do discurso, o crítico também estabelece três possibilidades: a *voz heterodieética* (que enuncia de fora do espaço diegético, não integrando o conjunto de personagens do relato), a *voz homodieética* (que é a de uma personagem secundária, testemunha das ações, que narra a saga do protagonista) e a *voz autodieética* (que se refere à voz do protagonista, que relata suas próprias ações como herói dos eventos relatados).

[...] seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam de botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos com aves a que chamam de fura-buxos (Caminha, 2019, p. 6-7).

Ao comparar essas duas tessituras narrativas, notamos que elas apresentam certa aproximação ao fazerem referências aos sinais de terra. Contudo, enquanto, no relato de Caminha (2019), são os capitães que encontram tais sinais, na obra de Godoi (2001), é uma personagem infantil que faz essa descoberta. Esse aspecto configura-se como muito importante, pois a Carta de Caminha é dirigida a um narratário adulto – o rei Dom Manuel I – e, portanto, utiliza uma linguagem mais formal, mas a redação ficcional supõe um narratário também infantil, de forma que há uma adequação na linguagem. No entanto, esse mesmo episódio, presente no relato ficcional de Godoi (2001), é enunciado por uma criança – Perinho – e dirigida a outra criança – o príncipe Dom Joãozinho III. Assim, notamos a presença de uma linguagem mais próxima do público leitor infantil, com o uso de palavras no diminutivo, como, por exemplo, “reizinho”.

Seguindo o relato, vemos que era domingo de Páscoa quando Perinho avista um pequeno monte de terra, e, em seguida, o capitão Pedro Álvares Cabral grita: “Terra à vista!”. Ao chegarem mais perto, pensam ser somente uma grande ilha, mas ficam felizes pela possibilidade de reabastecerem seu estoque de água, que está acabando. Nesse momento, Perinho começa a escrever uma carta a seu amigo, o príncipe Dom João III, como lhe havia prometido. Começou, então, a contar-lhe os acontecimentos desde a saída das embarcações de Lisboa até a chegada ao que chamariam, mais à frente, de Brasil. Vejamos, no fragmento destacado a seguir, como o relato altera a voz enunciativa do discurso e introduz uma visão

intradiegética, focalizada na personagem Perinho Caminha, narrador autodiegético, que narra suas vivências a bordo das naus comandadas por Pedro Álvares Cabral, a um narratário explícito, isto, seu amigo, o príncipe Dom João III:

Senhor meu reizinho e amigo... o Capitão Cabral, os outros capitães e meu pai escreverão para o Senhor Rei, seu pai, sobre a boa nova do descobrimento desta terra. Eu não posso deixar então de cumprir a promessa que eu lhe fiz e contar tudo o que aqui estou vendo. Sua Majestadezinha sabe: os adultos veem tudo muito diferente, as crianças são mais confiáveis. Desde que saímos de Lisboa até o sinal de terra firme, aconteceu muita coisa. O mar comeu um dos nossos barcos e muita gente ficou doente. Tivemos de nos desviar dos fortes ventos... Mas isso os capitães vão contar muito melhor para seu pai (Godoi, 2001, p. 29-30).

Vale ressaltar que Perinho – agora como voz enunciativa da diegese – relata, de forma breve, o percurso até a chegada àquela terra desconhecida. A partir daí, a narração focaliza os primeiros contatos entre os navegadores com a terra “descoberta” e seus habitantes.

Ao se aproximarem da terra firme, os portugueses avistam algumas pessoas nuas, segurando arcos e flechas. Cabral, então, envia um mensageiro – Nicolau – para estabelecer o primeiro contato, mas, por conta das diferentes línguas que os nativos falam, não logra êxito na comunicação. Assim, trocam alguns presentes e logo se despedem. Aquelas pessoas são chamadas de índios, mesmo Perinho tendo dúvidas se haviam chegado às Índias, conforme podemos observar em um dos trechos do relato do narrador autodiegético Perinho para seu narratário, o príncipe Dom Joãozinho III:

[...] No outro dia chegamos à boca de um rio onde caberiam nossos botes menores, para desembarcar. De lá a gente avistou as criaturas. Eram homens nus que andavam pela areia, com as suas “vergonhas” de fora. Tinham lanças, arcos, e flechas afiados e coloridos. O

mensageiro do capitão pediu e eles então pousaram as armas. Ali não se sabia quem estava com medo de quem. Acho que não chegamos às Índias, mas os batizamos de “índios” assim mesmo. No bote do seu Nicolau, nosso mensageiro, ninguém falava a língua deles, então não puderam trocar palavras, só presentes. Eles adoraram as nossas carapuças de linho e nos deram os seus chapéus de penas, que na língua deles se chamam “cocar” [...]. Estou mandando a Vossa Altezinha um cocar bem colorido (Godoi, 2001, p. 31-32).

Nesse excerto, podemos observar a intertextualidade com a Carta de Caminha na narrativa ficcional de Godoi (2001), quando Perinho, uma criança, enuncia a nudez e os órgãos genitais dos nativos por meio do vocábulo “vergonhas”. Tal palavra é encontrada muitas vezes ao longo da Carta de Achamento, como podemos observar nos seguintes trechos, entre outros, enunciados pelo narrador Pero Vaz de Caminha a seu narratário, o rei Dom Manuel I: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas” (Caminha, 2019, p. 8); “[...] andam nus, sem cobertura. Não estimam de cobrir ou mostrar suas vergonhas” (Caminha, 2019, p. 11); “Então estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas” (Caminha, 2019, p. 14). Além disso, na obra de Godoi (2001), o narrador Perinho (uma criança) utiliza o diminutivo para se referir ao príncipe. Acreditamos que esse tratamento serve para ambientar a história e aproximar o leitor infantil da narrativa ficcional. Contudo, ressaltamos que uma criança não se refere a outra no diminutivo, visto que ambos se encontram no mesmo nível de hierarquia social. Dessa maneira, ao utilizar o vocábulo “Altezinha”, o narrador infantil assume a postura de um narrador adulto.

Seguindo a narrativa de Godoi (2001), depois de dois dias, o capitão convidou dois “índios” para irem até sua embarcação, os quais aceitaram o convite. Ao se aproximarem, os exploradores marítimos portugueses observaram como eram aquelas pessoas e constataram que, além de não aparentarem ser agressivos, tratava-se de um povo muito diferente do seu, isto é, os europeus, conforme

observamos neste trecho extraído da obra: “Eles são avermelhados e têm narizes bem finos. Usavam lindas penas como enfeite, pinturas festivas e um osso encaixado abaixo dos beijos (Urgh!)” (Godoi, 2001, p. 33). A interjeição utilizada na narrativa – “Urgh!” – é bem presente na fala das crianças quando sentem nojo ou rejeitam algo. Com isso, a enunciação do narrador infantil apresenta-se bem latente. E isso vai continuar até o fim da narração, visto que, das páginas 29 a 47, quem assume a função de voz enunciadora da narrativa é a personagem Perinho Vaz de Caminha.

Diante disso, constatamos que, para narrar as ações da diegese, o autor elenca dois narradores. O primeiro é um narrador que não participa, como personagem, das ações da narrativa. Ele detém a compreensão do todo do relato. Esse tipo de narrador é classificado, segundo Genette (2017), como narrador heterodiegético, com focalização zero e que enuncia em nível extradiegético – ou seja, ele não participa das ações contadas. Já o segundo narrador está presente na história e relata suas próprias ações e, também, as daqueles que estão junto a ele. Além disso, esse narrador também é uma personagem da diegese que narra, caracterizando-se, conforme Genette (2017), como narrador autodiegético, isto é, aquele que narra suas próprias experiências dentro da diegese. Ele também enuncia a partir de uma focalização interna, ou seja, constrói seu relato segundo seu olhar como personagem. Por fim, constatamos que o nível diegético de tal enunciação é intradiegético, pois aquele que narra também é personagem e tem, assim, uma visão limitada dos acontecimentos.

Após essa diferenciação entre os narradores – que é de suma importância para a formação do leitor literário –, verificamos que o primeiro narrador (heterodiegético) utiliza sua liberdade narrativa em 18 páginas (p. 11-28), enquanto, ao segundo narrador (autodiegético), são disponibilizadas 13 páginas (p. 29-47). Dessa maneira, é possível constatar que, ao narrador heterodiegético, são destinadas mais páginas para enunciar certos eventos da diegese, o que lhe outorga maior possibilidade de envolver o leitor em seu discurso.

Na primeira parte da narração, observamos que a voz enunciativa visa a apresentar e a exaltar os nomes já consagrados pela historiografia, como no seguinte trecho: “Havia um império e um rei valente e poderoso. O reino se chamava Portugal e o soberano era chamado de ‘O venturoso’. D. Manuel I era seu nome verdadeiro [...]” (Godoi, 2001, p. 11). Nesse excerto, é possível constatar o emprego de adjetivos e substantivos, como “valente”, “poderoso”, “soberano”, “venturoso”, voltados à descrição do monarca português, que revelam uma manipulação discursiva para engrandecer o colonizador europeu.

Outros adjetivos utilizados na construção da diegese pelo autor e enunciados pelo narrador são encontrados ao longo de toda a tessitura narrativa de Godoi, assim como podemos observar a seguir:

Mandou chamar então o ilustre e rico navegador Pedro Álvares Cabral. [...] Construíram uma esquadra grandiosa, com dez naus e três caravelas. Contrataram os mais experientes feitores, que era o nome que se dava aos carpinteiros, ferreiros e construtores. “Uma frota poderosa em armas, bandeiras e gente brilhante!”, gritou o rei com muito brio (Godoi, 2001, p. 15).

Nesse trecho da diegese, podemos destacar os termos “ilustre”, “grandiosa”, “experientes”, “poderosa” e “brilhante”, que são utilizados para caracterizar aqueles que iriam se apossar e colonizar outras terras. A utilização deliberada de tais vocábulos busca transmitir aos leitores literários em estágio inicial de formação uma imagem de grandeza tanto dos “heróis” portugueses quanto de suas ações.

Além do mais, para que o relato tome uma característica verossímil com o fato histórico renarrativizado e aproxime o leitor ao evento histórico, o autor traz, para sua tessitura narrativa, personagens de extração histórica, isto é, aquelas já consagradas pela historiografia tradicional, como o rei Dom Manuel I, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, entre outras.

Após apresentar essas personagens, o narrador heterodiegético insere uma personagem puramente ficcional – Perinho Vaz de Caminha – filho do escrivão e autor da Carta de Achamento, Pero Vaz de Caminha. Destacamos que tal personagem é puramente ficcional, pois, além de não se ter registro dessa criança na historiografia, Frazão (2021) informa que o escrivão só tinha uma filha, Isabel Caminha⁶.

Além de personagem, Perinho é, ainda, o segundo narrador, o qual já classificamos como autodiegético. Na diegese, ele assume a tarefa de anotar tudo o que observa durante a viagem para fazer o relato ao príncipe Dom Joãozinho III. Com isso, entendemos que o autor buscou aproximar essa personagem a Pero Vaz de Caminha para criar um vínculo maior entre o narrador e o leitor – neste caso, o infantil.

A partir do momento em que se efetua a troca do foco narrativo, a introdução dessa voz enunciativa infantil cria, no leitor, a expectativa de um confronto de discursos (historiográfico tradicional *versus* ficcional crítico), porque, ancorando-se em uma voz enunciativa de uma criança em contraponto à de um adulto, a tessitura narrativa poderia ganhar novas reflexões ou novas maneiras de abordar o “descobrimento” do Brasil, assim como apresentado por Godoi (2001).

Entretanto, à medida que o leitor adentra a diegese – narrada agora por uma criança –, é possível compreender que o papel desse narrador é apenas o de repetir a narrativa já tecida pelos colonizadores europeus. Para isso, o narrador recorre a relações intertextuais com *A carta de Pero Vaz de Caminha* (2019), como podemos ver a seguir:

Dois dias depois, um dos capitães convidou dois índios para conhecer a nave-mãe. Pudemos então ver mais de perto as suas caras. [...] Os cabelos são lisos e muito pretos, raspados até bem acima da

⁶ Pero Vaz de Caminha, o escrivão da Carta de Achamento de 1500, foi casado com Dona Catarina, com quem teve uma única filha, Isabel de Caminha. Para mais informações, consulte-se Frazão (2021).

orelha. Raspam também as sobrancelhas, talvez por isso pareçam tão indefesos (Godoi, 2001, p. 33).

Esse fragmento permite-nos, como leitores, compreender que a voz enunciativa dialoga com a Carta de Caminha, sem que haja elementos novos para dispor ao leitor, e, desse modo, não potencializa o rompimento do horizonte de expectativas daquele que o lê. Além do mais, é possível constatar que o excerto exposto anteriormente provém do seguinte trecho de *A carta de Pero Vaz de Caminha* (2019, p. 11-12):

[...] a feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. [...] ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros. [...] Os cabelos são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que sobrepenete, de boa grandura e raspados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas [...].

Diante disso, podemos afirmar que Perinho, como narrador, enuncia o discurso já consagrado pela historiografia e faz ecoar a voz e a visão dos europeus sobre os povos originários. Vale ressaltar que, em vários outros momentos da diegese, o narrador infantil intradieético, por meio da intertextualidade, focaliza sua enunciação no ato de renarrativizar o relato de Caminha.

Após caracterizarmos a obra de Godoi (2001) no contexto das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenis, dedicamos, na próxima seção, a apresentar a leitura da obra de Lúcia Fidalgo (2012), *Pedro, menino navegador*, para podermos comparar as estratégias escriturais e a intenção ideológica que impulsionaram a produção das narrativas de Fidalgo (2012) e Godoi (2001).

Uma releitura do “descobrimento” do Brasil na obra *Pedro, menino navegador* (2012), de Lúcia Fidalgo

A obra *Pedro, menino navegador*, de Lúcia Fidalgo, foi lançada em 2000 e conta já com várias edições, das quais elegemos a de 2021 para análise. A obra contém 25 páginas, nas quais a tessitura discursiva narrativa e as ilustrações entrelaçam-se e contribuem para estimular a leitura sensorial⁷/visual do leitor em formação e despertar o gosto pela leitura. Além disso, nesse processo escritural, a autora busca promover uma releitura de *A carta de Pero Vaz de Caminha* (2019) e ressignificar o evento histórico do “descobrimento” do Brasil registrado nos anais da historiografia tradicional.

Nessa obra, a diegese, narrada por meio de uma voz enunciativa extradiegética a um narratário interpelado⁸, relata o percurso da infância à morte de Pedro Álvares Cabral, personagem de extração histórica. Ela conta que Pedro, enquanto criança, sonhava em desbravar o mar, e, ao atingir a fase adulta, é convocado pelo rei vigente para ser capitão de uma grande frota marítima e, assim realizar seu sonho de infância. Depois de alguns dias de navegação, a frota de Cabral chega em terra firme e logo o capitão-mor observa que o território já é habitado. Após alguns dias entre os nativos, os navegantes portugueses retornam a Portugal, onde Cabral espera ser tratado como herói, mas ele logo é esquecido, vindo a morrer alguns anos depois sem ser aclamado por seu povo, como desejava.

⁷ Para melhor compreensão sobre a formação de leitores sensoriais e emocionais, sugerimos a leitura da obra *O que é leitura* (2012), de Maria Helena Martins.

⁸ Segundo Genette (1979), o narratário é o elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas. Além disso, Jouve (2012) classifica o narratário em três tipos: narratário-personagem, narratário oculto e narratário interpelado. De acordo com o autor, o narratário-personagem é aquele que desempenha um papel na história. Já o narratário oculto é aquele que não é descrito, nem nomeado, mas está implicitamente presente, pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário do seu texto. Por fim, o narratário interpelado é um leitor anônimo, sem verdadeira identidade, interpelado pelo narrador durante a narrativa, e não é uma personagem.

A narrativa de Fidalgo (2012) é ambientada em três locais distintos: em Portugal, onde Pedro vive sua infância e finda sua vida, após o retorno de sua grande e única expedição marítima rumo às Índias; na embarcação de Pedro, até sua chegada ao litoral brasileiro, onde a angústia e a esperança pelo desconhecido tomam conta de Pedro; e no litoral do território que receberia o nome de Brasil, com o encontro dos homens de nações singulares. Destacam-se, nesses cenários, a cena da falta de entusiasmo dos compatriotas de Pedro ao retornarem da grande expedição, e sua “grande conquista” ser lançada ao ostracismo.

Na obra *Pedro, menino navegador*, a voz enunciativa apresenta a personagem Pedro, um menino português que, como os demais garotos de sua idade, tem o desejo de desbravar o mar e “descobrir” coisas ainda desconhecidas por ele. Com o passar dos anos, a pedido do rei, torna-se o capitão Pedro Álvares Cabral, assim como vemos neste excerto extraído da obra:

Um dia, um convite. Convite feito pelo Rei. O sonho tinha virado realidade. Pedro não era mais um menino. Era, agora, PEDRO ÁLVARES CABRAL, o homem que seria Capitão-mor de uma importante expedição que ia cruzar o atlântico. Emocionado, lembrou-se do pai, homem forte, com apelido de gigante. *Gigante da Beira*. “É preciso ser forte”, pensava Pedro. O mar era cheio de mistérios (Fidalgo, 2012, p. 8).

Nesse fragmento, é possível observar que a voz enunciativa deixa clara a transição da personagem, de um simples menino para um grande capitão marítimo. Isso proporciona ao leitor infantil acreditar que os sonhos podem virar realidade, e isso é de suma importância para desenvolvermos, por meio da literatura, leitores imaginativos. Além disso, ao destacar o nome da personagem com letras maiúsculas, a autora busca chamar a atenção do leitor para essa informação, ou seja, para essa personagem de extração histórica que conduzirá as ações da diegese.

No decorrer das ações do relato, a voz enunciativa revela ao leitor as intenções da personagem Pedro Álvares Cabral ao conduzir centenas de marinheiros portugueses rumo ao “desconhecido”, como observamos no seguinte excerto: “Com mais de mil homens, Pedro lançou-se ao mar para descobrir novas terras e se tornar um grande navegador. Partiu em busca das famosas riquezas do Oriente [...]” (Fidalgo, 2012, p. 9). Durante a viagem em alto-mar, a personagem central da diegese – Pedro Álvares Cabral – conta com a ajuda dos navegadores portugueses mais experientes para chegar a seu destino – as Índias –, conforme exposto no fragmento a seguir: “Os navegadores conheciam os segredos do Atlântico: para chegar às Índias, as caravelas teriam que dar a grande ‘volta do mar’, navegando sempre a favor dos ventos e das correntes marinhas” (Fidalgo, 2012, p. 11).

Após dias navegando, foi avistado o primeiro sinal de terra firme, e logo a emoção tomou conta de Pedro. Segundo a voz enunciativa, “a paixão pelo desconhecido transformou Pedro em mais que um navegador: ele seria um grande descobridor!” (Fidalgo, 2012, p. 15). Assim, ao chegar em águas rasas e seguras, o capitão mandou lançar a âncora ao mar. Naquela noite, a personagem teve um sonho, como vemos neste trecho, extraído da obra:

Naquela noite Pedro sonhou com a nova terra. No sonho, encontrava homens de rostos pintados que choram sem parar. Um deles se aproximou e perguntou:

– Por que vieram nos arrancar a liberdade?

Diante do estranho homem em prantos, Pedro se viu com o olhar vazio, o pensamento perdido naquela pergunta sem resposta. Quando acordou, sentiu o corpo pesado. Estava cansado de sonhar. E do longo sonho só guardara uma sensação de tristeza. Só disso se lembrava, no corpo e na memória (Fidalgo, 2012, p. 16).

Esse fragmento dá indícios de que o objetivo da diegese não é apenas renarrativizar o evento histórico do “descobrimento” do Brasil, mas promover reflexões críticas e desconstrucionistas sobre

esse momento, como fica explícito no enunciado “por que vieram nos arrancar a liberdade?”. Isso, em nenhum momento da Carta de Pero Vaz de Caminha, é matéria de reflexão. Ao contrário, o documento oficial do “descobrimento” do Brasil, em sua tessitura descritiva/narrativa, busca legitimar a necessidade da conquista e da subjugação dos povos autóctones para a manutenção do poder do colonizador.

Com o amanhecer, e ao chegar à praia, os navegadores avistaram homens que andavam por ali. Para descrevê-los, a voz enunciativa recorre à intertextualidade com a Carta de Achamento (1500), de Pero Vaz de Caminha, como é possível observar no seguinte trecho: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que cobrisse suas vergonhas, e nas mãos traziam arcos e flechas” (Fidalgo, 2012, p. 18). Ao fazer isso, o texto literário, entrelaçando tessituras narrativas ficcionais e históricas, torna-se mais verossímilante em relação ao evento histórico narrado pelo discurso historiográfico tradicional.

Na sequência da diegese, a voz do narrador enuncia: “[...] Pedro descobriu que aquela era uma terra já descoberta. A terra já tinha dono!” (Fidalgo, 2012, p. 18). Com isso, mais uma vez, a narrativa ficcional releva-se crítica, pois tira o protagonismo de Pedro Álvares Cabral como “descobridor” do Brasil e o coloca sobre os autóctones. Ao afirmar que a terra já tinha dono, é possível que o leitor reflita que, se havia dono, o Brasil não foi descoberto, mas, sim, invadido pelos portugueses, o que desconstrói a ideia do “descobrimento” do Brasil e da tomada de posse do território pelos portugueses que aqui chegaram em 1500.

Em outro momento da diegese, a voz enunciativa apresenta o encontro face a face entre os homens brancos e os homens pardos, como podemos ver no seguinte trecho extraído da obra:

Por um instante, os homens vestidos e os homens nus se olharam calados, mergulhados em pensamentos e dúvidas. O breve silêncio pareceu uma eternidade. Quando finalmente falaram, perceberam que as palavras não faziam sentido naquele momento. Cada qual tinha a

sua língua. Mas um simples sorriso podia mostrar ao outro a cara do desejo. Desejo de paz ou desejo de guerra (Fidalgo, 2012, p. 19).

Com a descrição desse encontro entre os portugueses e os povos originários, o leitor pode inferir que tanto um quanto o outro tinha suas singularidades. Contudo, ao analisarmos *A carta de Pero Vaz de Caminha* (2019), o discurso ali posto mostra-nos que o objetivo estabelecido pelo grupo de europeus não era apresentar e respeitar as especificidades de cada um, mas tomar posse do novo território, subjugar os nativos e catequizá-los na língua portuguesa e na fé cristã. Assim, diferentemente da narrativa ficcional, no documento histórico do “descobrimento”, impera a máxima do colonizador, conforme expressa Silviano Santiago (2000, p. 14) em seu ensaio “O entre-lugar do discurso latino-americano”: “Na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua”.

Em outro momento da diegese, a voz enunciadora revela ao leitor o contraste de intenções entre portugueses e nativos, conforme vemos a seguir: “Os índios não sabiam por que os navegantes tinham vindo. Mas, se eram visitantes, deveriam ser bem recebidos. Pedro sabia o que desejava. Queria ouro, queria glória” (Fidalgo, 2012, p. 20). Nesse paralelo de desejos, a voz enunciadora constrói a figura de cordialidade dos nativos e da ganância dos portugueses.

Mais adiante, na narrativa, a personagem Pedro pede ao escrivão da frota que escreva uma carta para narrar as coisas belas que havia naquela terra, como vemos no seguinte fragmento do texto: “Suas águas são muitas, infindas. A terra é de muito bons ares. E em tal maneira é graciosa que se plantando tudo dá” (Fidalgo, 2012, p. 21). Mais uma vez, a voz enunciadora recorre à intertextualidade com a Carta de Caminha para promover a verossimilhança.

Além disso, na diegese, quase no final da estadia dos portugueses no território dos povos originários, o narrador enuncia

a percepção dos nativos sobre a verdadeira face dos invasores portugueses, como observamos neste trecho da obra:

Os dias foram passando, trazendo respostas para as perguntas que estavam soltas no ar desde a chegada dos navegantes. Os índios logo perceberam que os portugueses queriam sempre mais do que lhes ofereciam. Queriam ser donos do que não era deles. Queriam mostrar que sabiam a verdade mais verdadeira sobre todas as coisas do mundo. Rezaram missa. Batizaram índios. Deram nomes às coisas. Fizeram trocas. Deixaram dúvidas (Fidalgo, 2012, p. 22).

No excerto, a voz enunciativa expõe uma percepção consciente dos nativos frente aos portugueses, e o leitor é levado a questionar o “descobrimento” do Brasil. No trecho “Queriam ser donos do que não era deles”, a voz enunciativa, ao anunciar isso, desconstrói a ideia da passividade e inocência dos povos originários frente às ações colonizadoras. Além do mais, o leitor em formação precisa, desde cedo, comparar e entender a construção discursiva presente nas narrativas, sejam elas factuais ou ficcionais, e, com isso, tirar suas próprias conclusões sobre o que lhe é apresentado ao longo de sua vida.

Depois de alguns dias atracados no território dos povos originários, os portugueses partem rumo a seus próximos destinos. Isso é o que ocorre na descrição feita na Carta de Caminha, mas, diferentemente dela, a narrativa ficcional de Fidalgo (2012) vai um pouco mais além. A voz enunciativa narra que, ao chegar em Portugal, o rei já sabia de tudo o que havia ocorrido, pois a Carta já havia chegado. Ademais, o narrador avança em sua narrativa, expondo que

Pedro esperou ser recebido como herói, desses de quem o povo muito se orgulha. Mas aquela havia sido a sua última viagem. Pedro foi descobridor de uma única descoberta. Ou seria invasor de uma única terra? Uma terra que recebeu tantos nomes, mas que já tinha um só... Uma terra inundada por muitas águas, pintada de homens pardos, livres, tão iguais e tão diferentes! (Fidalgo, 2012, p. 24).

Nesse fragmento, a voz enunciativa tece muitas reflexões sobre a personagem Pedro, deixando explícito que ele não seria um descobridor, mas, sim, um invasor. Essa visão sobre essa personagem de extração histórica é desenvolvida ao longo da diegese, o que contribui para romper com o horizonte de expectativas do leitor sobre o evento histórico do “descobrimento” do Brasil.

No fim da diegese, a voz enunciativa focaliza seu discurso como iniciou, ou seja, na personagem Pedro, mas, agora, traz seus últimos dias de vida, como vemos a seguir:

Pedro morreu anos depois. Ninguém falava nele. Ninguém saudava o navegador. Pedro morreu esquecido. Dizem que foi malária, doença que pegou na travessia de volta, quando aportou em Calicute. Será? Talvez Pedro tenha morrido aprisionado na tristeza daquele sonho que nunca o abandonou... Quem, de verdade, saberá o que o levou para sempre? Ninguém. O que sabemos é que ele se foi, mas deixou seu nome marcado nas terras e nas páginas do Brasil como o grande navegador PEDRO ÁLVARO CABRAL. Do jeito que, um dia, ele menino sonhara ser (Fidalgo, 2012, p. 25).

Nesse fragmento, o narrador mostra que a exaltação do “descobrimento” do Brasil e o reconhecimento esperado pelo capitão-mor, Pedro Álvares Cabral, resultaram, de certa forma, em decepção, pelo apagamento de seu feito. Contudo, no Brasil, como bem ressalta a voz enunciativa, a personagem deixou seu nome registrado nos anais da história, o qual não deve ser ignorado.

Assim, após a abordagem à obra de Fidalgo (2012), é possível compreender que, diferentemente da obra de Godoi (2001), ao abordar o evento histórico do “descobrimento” do Brasil, a autora optou por ampliar o imaginário do leitor referente à personagem de extração histórica Pedro Álvares Cabral, sobre a qual pouco se comenta. Além disso, por meio da voz enunciativa, o leitor em formação é levado a refletir, em vários momentos, como já demonstrado na exposição da leitura, de maneira mais crítica sobre

a invasão dos portugueses e o processo de subjugação dos povos originários que habitavam o Brasil naquele momento histórico. Nesse sentido, acreditamos que essa obra é um bom exemplar para a formação de um leitor literário rumo à descolonização.

As aproximações entre a obra *Pedro, menino navegador* (2012), de Lúcia Fidalgo, e a teoria do romance histórico contemporâneo de mediação proposta por Fleck (2017)

Em 2017, o pesquisador brasileiro Gilmei Francisco Fleck, em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*, além de recuperar e sistematizar as teorias do romance histórico já existentes – o romance clássico scottiano, o romance tradicional, o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica –, propõe uma abordagem ao estudo do romance histórico diversa daquelas já apontadas. Fleck (2017) a nomeou romance histórico contemporâneo de mediação e, com isso, estabeleceu a terceira fase das escritas romanescas: a crítica mediadora. Nessa proposição, o autor apresenta um conjunto de obras romanescas que não buscam renarrativizar o passado (como o romance clássico scottiano e o tradicional), nem o desconstruir (como o novo romance latino-americano e a metaficção historiográfica), mas, sim, ressignificar os eventos históricos por meio de personagens e/ou discursos silenciados, suprimidos e/ou conscientemente ignorados pela historiografia tradicional.

Nesse sentido, Fleck (2017) aponta seis características do romance histórico contemporâneo de mediação: I. uma releitura crítica e verossímil do passado; II. uma narrativa linear do evento histórico recriado; III. foco narrativo geralmente centralizado e excêntrico; IV. emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial; V. emprego de estratégias escriturais bakhtinianas; e VI. presença de recursos metafictícios. Por meio dessas características, o autor consegue diferenciar seu estudo dos demais já existentes até aquele momento. Entretanto, frisa-se que o autor direcionou sua pesquisa

para obras e tessituras narrativas voltadas a um público leitor mais experiente – os adultos –, tais como: *De amor y de sombra* (1984), de Isabel Allende⁹; *La princesa federal* (2005), de Maria Rosa Lojo¹⁰; *Crónicas del Descubrimiento* (1980), de Alejandro Paternain¹¹; *Desmundo* (1996), de Ana Miranda¹²; *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José Silveira¹³, dentre outras (Fleck, 2017).

A partir dos estudos de Fleck (2017), buscamos, neste momento, voltar nosso olhar mais uma vez para a obra de Fidalgo (2012) para verificar as aproximações e os distanciamentos entre a teoria do romance histórico contemporâneo de mediação e a obra *Pedro, menino navegador*. Para isso, buscamos identificar, na obra, as seis características apontadas por Fleck (2017), a partir das quais esse autor estabeleceu a terceira fase do romance histórico – a crítica mediadora.

Desse modo, verificamos que a primeira característica apontada por Fleck (2017) – *uma releitura crítica verossímil do passado* –, que constitui “[...] uma releitura crítica do passado, diferentemente das narrativas tradicionais [...]. Busca seguir a linearidade cronológica dos eventos na diegese [...]” (Fleck, 2017, p. 109-110), está presente na tessitura narrativa de *Pedro, menino navegador*, pois a autora não buscou apenas recontar o evento do “descobrimento” do Brasil, mas, sim, apresentar o encontro entre os navegadores portugueses e os habitantes nativos que estavam estabelecidos no território que depois passou a se chamar Brasil. Nesse encontro, enunciados questionadores de personagens metonímicas, que representavam os autóctones, ecoam e levam o leitor a refletir criticamente sobre o evento histórico do “descobrimento” do Brasil consagrado pela

⁹ ALLENDE, Isabel. *De amor e de sombra*. Tradução de Suely Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

¹⁰ LOJO, Maria Rosa. *La princesa federal*. Buenos Aires: Planeta, 1998.

¹¹ PATERNAIN, Alejandro. *Crónica del Descubrimiento*. Montevideo: Banda Oriental, 1980.

¹² MIRANDA, Ana. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹³ SILVEIRA, Maria José. *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*. São Paulo: Globo, 2002.

historiografia. Como exemplos de tais enunciados, destacamos os seguintes fragmentos: “– Por que vieram nos arrancar a liberdade” (Fidalgo, 2012, p. 16); “Os índios logo perceberam que os portugueses queriam sempre mais do que lhes ofereciam. Queriam ser donos do que não era deles” (Fidalgo, 2012, p. 22). Em ambos os trechos, a voz enunciativa permite que o leitor reflita sobre a ação dos portugueses ao chegarem ao território dos povos nativos que aqui viviam em 1500. Com isso, entendemos que a obra de Fidalgo (2012), como ocorre no romance histórico contemporâneo de mediação, também promove uma releitura crítica verossímil do passado.

A segunda característica que buscamos identificar na obra em estudo – *uma narrativa linear do evento recriado* – refere-se à “[...] leitura ficcional do passado [que] 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” (Fleck, 2017, p. 110). Nesse sentido, constatamos que Fidalgo (2012), além de estabelecer uma narrativa linear do evento recriado – o “descobrimento” do Brasil –, possibilita o rompimento do horizonte de expectativas dos leitores com a narração de acontecimentos que antecedem e que sucedem a chegada dos portugueses à terra que receberia o nome de Brasil. Um exemplo é o seguinte excerto da obra: “O mar, cheio de mistérios, convidava a desafiar seus perigos. E foi assim que Pedro cresceu: ouvindo falar do mar, das ondas, dos encantamentos das sereias!” (Fidalgo, 2012, p. 6). Nesse fragmento, a voz enunciativa leva o leitor a conhecer Pedro em um momento anterior àquele em que se torna capitão-mor, isto é, quando ainda era um menino que, como qualquer outro, tinha sonhos e desejos. Além disso, no desfecho da narrativa, a voz enunciativa revela ao leitor o que aconteceu com Pedro depois da expedição que ficou registrada nos anais da historiografia, conforme vemos no seguinte trecho: “Pedro morreu anos depois. Ninguém falava nele. Ninguém saudava o navegador. Pedro morreu esquecido” (Fidalgo, 2012, p. 25). Com esse

fragmento, o leitor desconstrói a imagem onipotente de Pedro Álvares Cabral que, incansavelmente, a história tradicional tenta criar no imaginário e nas mentes dos brasileiros.

Na sequência, focalizamos no exame da terceira característica apontada por Fleck (2017) – *foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico* –, na perspectiva de que “[...] o foco narrativo [...] comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas ‘vistas de baixo’ (Sharpe, 1992)¹⁴, pois privilegia visões a partir das margens, sem centrar-se nas grandes personagens históricas [...]” (Fleck, 2017, p. 110). Essa característica, porém, não foi encontrada na obra *Pedro, menino navegador*. Na tessitura narrativa de Fidalgo (2012), o foco está sobre a personagem de extração histórica Pedro Álvares Cabral. Contudo, diferentemente do que se verifica no romance clássico scottiano e no tradicional, mesmo a narrativa tendo como foco central uma personagem colonizadora de extração histórica, a intenção escritural, na obra de Fidalgo (2012), não é a de exaltar o passado por meio dessa personagem, mas a de desconstruir a imagem heroicizada de Pedro Álvares Cabral. Para isso, a voz enunciativa, em várias passagens, questiona o feito realizado pelo capitão-mor durante o encontro com os nativos, como ocorre no seguinte fragmento: “Pedro foi descobridor de uma única descoberta. Ou seria invasor de uma única terra?” (Fidalgo, 2012, p. 12). Ao fazer isso, a voz enunciativa permite ao leitor refletir, questionar e desconstruir a imagem de “herói” atribuída a Pedro Álvares Cabral pela história tradicional.

A próxima característica observada por Fleck (2017) – *emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial* – é a que ocorre quando a tessitura escritural “[...] prima pelo emprego da linguagem simples e de uso cotidiano [...]. 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, 2017, p. 110-111). Essa característica é bem visível na obra de Fidalgo

¹⁴ SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 4. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

(2012), destinada ao público infantil, pois sua tessitura narrativa é composta por frases e períodos curtos e com uma linguagem bastante fluida, como vemos no trecho destacado a seguir: “Navegar era uma grande aventura. Navegar era tudo o que queriam. Navegar era tudo com o que sonhavam” (Fidalgo, 2012, p. 6). Essa fluidez permite ao leitor em formação envolver-se mais com a narrativa, ao não precisar interromper sua leitura para buscar informações além da obra.

A quinta característica assinalada por Fleck (2017) – *emprego de estratégias escriturais bakhtinianas* – apresenta-se nesse tipo de romance por meio de “[...] recursos escriturais bakhtinianos como a dialogia, a polifonia, as intertextualidades, além é claro da paródia” (Fleck, 2017, p. 111), bastante utilizados para estabelecer proximidades entre textos e para contribuir na construção de outros. Nesse sentido, ao analisarmos a obra *Pedro, menino o navegador*, verificamos que a voz enunciativa se pauta na intertextualidade com fragmentos da Carta de Achamento, de Caminha, para desenvolver a diegese e, concomitantemente, estabelecer a verossimilhança com o evento histórico do “descobrimento” do Brasil, como é possível observar no trecho a seguir: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que cobrisse suas vergonhas, e nas mãos traziam arcos e flechas” (Fidalgo, 2012, p. 18). Com isso, a narrativa ficcional entrelaça-se com a historiográfica, e ambas convergem em uma só narrativa, de forma a permitir uma releitura do passado mais significativa.

Finalmente, a última das características apontadas por Fleck (2017) – *presença de recursos metaficcionalis* – refere-se à

[...] utilização de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, dá-se nessa modalidade sem que estes se constituam no sentido global do texto. [...] o emprego de recursos metanarrativos se faz para revelar ao leitor alguns processos de seleção, manipulação e ordenação da narrativa. Isso pode ocorrer por meio da presença de um diálogo

entre a voz enunciativa do discurso e seu narratário ou por sutis enunciados do narrador [...] (Fleck, 2017, p. 111).

Ao analisarmos a obra de Fidalgo (2012), constatamos que essa característica não se destaca na tessitura narrativa de *Pedro, menino navegador*. Entendemos que isso se deve ao fato de os recursos metaficcioneis exigirem um leitor mais experiente, os quais não foram incluídos na diegese por se tratar de uma obra destinada ao público infantil.

Após esses apontamentos, constatamos que a obra de Fidalgo (2012) se aproxima da descrição proposta na teoria do romance histórico contemporâneo de mediação, postulada por Fleck (2017). Afirmamos isso ao verificar que, das seis características apontadas por esse autor, quatro estão presentes na obra *Pedro, menino navegador*. Além disso, como Santos (2023) pontua em sua pesquisa sobre as narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras, entendemos que a obra de Fidalgo (2012) constitui uma narrativa crítica com tendência à desconstrução, visto que, além de ampliar e romper com o horizonte de expectativas do leitor em formação por meio de enunciados críticos e reflexivos, também desconstrói, mesmo que de maneira sutil, a personagem de extração histórica de Pedro Álvares Cabral.

Considerações finais

Ao analisarmos o percurso da literatura infantil, é possível compreender que ela surgiu com um intuito utilitarista: moldar a criança aos padrões sociais que a classe dominante europeia tinha como base no século XVII. Nesse sentido, observamos que a influência dessa concepção literária foi tão impactante que, além de se espalhar por muitos países, repercute até os dias atuais no cenário brasileiro.

Em contraponto a essa literatura moralista e utilitarista, a partir de 1920, com as publicações da obra *A menina do narizinho arrebitado* e de outras narrativas ambientadas no Sítio do Pica-Pau

Amarelo, de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira ganhou novos ares e possibilitou às crianças e aos adolescentes leituras mais significativas, criativas e libertadoras, pois, com elas, os leitores infantis puderam extrapolar o real e se vislumbrar como sujeitos capazes de imaginar, criar, construir e reconstruir um mundo de possibilidades.

Além disso, acreditamos que, entre as várias vertentes literárias destinadas ao público leitor infantil e juvenil em destaque na contemporaneidade, a vertente híbrida revela-se muito promissora, pois, além de contribuir para a formação de um leitor literário mais reflexivo sobre os eventos históricos que constituíram nosso passado e que ainda influenciam nosso presente, também é de suma relevância em um processo de formação leitora decolonial, em particular nos dias de hoje, visto que urge a necessidade de promover a descolonização, já que há fortes marcas de reminiscências do discurso hegemônico dominante, cristalizadas na mente, na identidade e no imaginário de uma grande parte da população brasileira.

Em relação às obras abordadas neste capítulo, verificamos que, enquanto *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godoi, propõe uma renarrativização da Carta de Caminha, propagando discursos consagrados pela historiografia tradicional, a obra *Pedro, menino navegador* (2012), de Lúcia Fidalgo, mesmo focalizando as ações de uma personagem de extração histórica – Pedro Álvares Cabral –, potencializa, por meio das estratégias escriturais e tessituras discursivas empregadas na diegese, uma releitura crítica, questionadora do “descobrimento” do Brasil. Com isso, o leitor literário é capaz de ressignificar o passado e agir no presente de forma mais crítica.

Nesse sentido, é de suma importância que o professor, em sua condição de potencial mediador entre o texto literário e o leitor em formação, conheça as teorias que abordam as narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras e, com isso, possa propor e/ou intervir, de maneira consciente, em leituras mais significativas, visando a auxiliar na formação de um leitor literário

decolonial, rumo à descolonização de consciências. Além disso, sugerimos, para uma leitura mais profícua dessas obras, um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de literatura e história, as quais têm seus conteúdos entrelaçados com as narrativas híbridas de história e ficção.

Referências

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, D.F., v. 240, p. 82-85, 1991.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 7-38.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

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

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

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

FIDALGO, Lúcia. *Pedro, menino navegador*. Ilustrações de Andréia Resende. 5. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2012.

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

- FRAZÃO, Dilva. Pero Vaz de Caminha: escritor português. *e-Biografia*, set. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/pero_vaz_de_caminha/. Acesso em: 5 mar. 2023.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.
- GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Tradução de Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- GIL GONZÁLEZ, Antonio Jesús. Variaciones sobre el relato y la ficción. *Antrhopos: metaliteratura y metaficción – balance crítico y perspectivas comparadas*, Barcelona, n. 208, p. 9-28, 2005.
- GODOI, Maurício. *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Bom Texto; Uniletras, 2001.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JOUBE, Vicent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- OLIVEIRA, Dennis. Monteiro Lobato, racismo e nacionalismos. *Portal Geledés*, jun. 2011, s.p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-racismo-e-nacionalismos-2/>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 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.

SILVA, Bruno dos Santos. *A tradução, a retradução e as mortes de "Quincas Berro d'Água": uma análise de caso (único) na obra de Jorge Amado em língua inglesa*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, s.d. [trabalho inédito].

3

LIBERDADE, IGUALDADE E FRATERNIDADE? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore

Fernanda Sacomori Candido Pedro

Introdução

Um dos objetivos – talvez o maior e mais desafiador – da escola, no Ensino Fundamental, é a formação de leitores, pois, embora a leitura seja a atividade mais corriqueira em todas as disciplinas do currículo, ser um leitor proficiente exige bem mais do que saber decodificar símbolos. É nesse sentido que “a leitura, enquanto atividade indispensável à análise, à compreensão, à construção e à reconstrução do conhecimento transmitido na escola, mantém estreitos laços com o fracasso do aluno [...]” (Maia, 2007, p. 31), e as avaliações demonstram que os níveis de leitura, sobretudo das classes populares com maior dificuldade de acesso ao mundo letrado, são insuficientes para propiciar um desenvolvimento escolar satisfatório.

Além de a leitura ser importante para o sucesso escolar do estudante, ela também é necessária para sua vida em sociedade e para sua própria compreensão como sujeito, conforme esclarece Silva (1987, p. 45), ao mencionar que “[...] ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa compreender-se no mundo”.

Diante dessas duas funções importantíssimas da leitura, que as revestem de um poder considerável na formação integral do estudante, tanto para sua trajetória acadêmica quanto para sua atuação e constituição como sujeito inserido em uma sociedade letrada, compreendemos a relevância de discutirmos o papel da escola na formação de crianças e jovens leitores, especialmente porque, para a grande maioria da população, esse é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Não obstante a importância do papel da escola no processo de letramento do aluno, avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm demonstrado o quanto a escola vem fracassando na tarefa de formar leitores¹. As causas apontadas por diversos autores permanecem, de forma geral, as mesmas de décadas atrás: a supervalorização da alfabetização, o desempenho insuficiente do professor como leitor, a falta de investimento na criação de bibliotecas e profissionais habilitados para gerenciarem esses espaços nas escolas, entre outros fatores (Zilberman, 1985; Silva, 1986).

Acrescentamos, como um dos fatores que têm contribuído para esse insucesso, a utilização da literatura com fim meramente pedagógico, em situações nas quais o professor lida apenas com trechos de obras presentes nos livros didáticos escolhidos pelos autores desse material como pretexto para modelar comportamentos e/ou fazer análise linguística (frequentemente, análise metalinguística). Respaldamos nossa afirmação em Lajolo e Zilberman (1991), quando apontavam, há algumas décadas, o uso pragmático da literatura infantil e juvenil brasileira, por mais de um século, para fins utilitaristas relacionados ao civismo, à formação de

¹ Resultados das avaliações do Pisa referentes ao período 2000-2018 podem ser verificados em relatórios disponíveis na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

bom comportamento e à aprendizagem da língua portuguesa, práticas que continuam sendo utilizadas, em maior ou menor medida, até nossos dias nas atividades de leitura em salas de aula.

A partir do movimento modernista da América Hispânica do século XIX, que, no Brasil, manifesta-se no início do século XX, a literatura para adultos já apresentava uma estética renovada, voltada para aspectos inerentes à realidade local. No entanto, a literatura para crianças e jovens leitores, conforme destaca Maia (2007), permaneceu por muito tempo sendo usada para moldar crianças e jovens aos padrões ideais desejados pela sociedade burguesa europeia, ou pela classe colonizadora branca nas colônias, em sua condição de extrato social dominante. Zilberman (2003, p. 16) destaca, inclusive, o fato de que essa literatura “não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança”, no que se refere às práticas escolares em certo período histórico. Assim, o vínculo inerente da literatura infantil, em sua gênese, com o moralismo, com intenção de modelar os sujeitos-criança aos preceitos burgueses europeus ou aos colonizadores, comprometeu seriamente seu teor lúdico, estético e artístico. Textos oriundos dessa fase, como os clássicos contos de fada e as fábulas moralizantes, são, ainda em nossos dias, predominantes em muitas das práticas de leitura na formação inicial do sujeito-leitor.

Perante essa constatação, observamos que a escolha consciente, por parte do professor, do material de leitura a ser utilizado e da metodologia a ser empregada é determinante para uma prática de leitura que vise à formação de um leitor capaz de compreender muito além do que está explicitado nas palavras do autor. Nesse sentido, Zilberman (2003) expõe, à luz da teoria literária, sobre a necessidade de um enfoque estético na abordagem do livro para a criança. Do mesmo modo, Maia (2007, p. 49) destaca que

[...] a obra que apresenta qualidade literária – que leva o leitor a tomar consciência do real, a posicionar-se perante a vida, a perceber

os temas e os tipos humanos presentes na trama ficcional, a conviver com “realidades”, frutos do imaginário –, essa obra permite amplas possibilidades de romper a subserviência da arte em sua relação com a educação.

Dessa forma, é importante que os professores, responsáveis por oferecer aos pequenos leitores as obras para leitura, tenham clareza da ideologia que pauta essas produções, a qual se revela por meio das escolhas linguísticas nada ingênuas do autor, no intuito de propiciar, a esses sujeitos em formação, uma experiência artística humanizadora, que desenvolva a sensibilidade, a imaginação e a reflexão, em detrimento da inculcação de valores morais.

A respeito da função da literatura infantil e juvenil para crianças e jovens, Colomer (2017, p. 20) resume-a em três pontos principais:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Esses três domínios citados pela autora – o despertar do imaginário, que permite compreender os diversos símbolos, imagens e mitos que utilizamos para entender o mundo e as pessoas, bem como a aprendizagem da linguagem e das formas literárias, além da socialização da cultura – colocam a literatura como um material de excelência para a promoção de uma prática de leitura transformadora. Isso se efetiva a partir do contato do leitor com as subjetividades das personagens e suas realidades diversas, tendo em vista que essas experiências desenvolvem, no indivíduo leitor, maior sensibilidade para apreender os fatos de seu mundo cotidiano. De acordo com Fleck (2019, p. 61), a linguagem literária

[...] é a arte que explora ao máximo a potencialidade do imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem.

Com essa forma de linguagem, em que os sentidos se multiplicam, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor, promove-se sua organização interna e seu autoconhecimento e possibilita-se o exercício consciente da cidadania. No texto literário, encontramos uma forma de linguagem que extrapola o sentido literal da palavra, do signo linguístico. É essa característica polissêmica do texto literário que o diferencia de outros enunciados escritos, assim como seu processo de leitura opera-se de modo diferenciado de todas as demais produções textuais, pois “[...] 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” (Candido, 1989, p. 84). Isso, segundo Candido (1995, p. 13), ocorre porque “a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. A linguagem literária não está, assim, condicionada às dicotomias ou à univocidade; ela é polissêmica e polifônica, de maneira a constituir um elemento enriquecedor do pensamento, uma possibilidade de expansão da visão de mundo dos sujeitos.

Mediante as expressões que evidenciam o caráter polissêmico do texto literário e sua capacidade de humanização do sujeito, que passa a se compreender a partir das experiências representadas pelas diversas personagens presentes nas obras literárias, destacamos, aos professores, a vertente híbrida de história e ficção para o público infantil e juvenil. Essas escritas híbridas, que conjugam elementos oriundos da história com as premissas da arte literária, podem contribuir para a formação de um sujeito leitor apto a refletir não apenas sobre os diferentes processos de

manipulação da linguagem, mas, também, sobre seu passado de subjugação aos europeus.

Essas narrativas também podem ser utilizadas pela área da história, de forma a oportunizar um trabalho interdisciplinar com a literatura na escola. Isso é viabilizado quando as leituras das narrativas híbridas de história e ficção são incorporadas às lições e às unidades do livro didático e quando se ressalta aos estudantes que essas obras literárias apresentam versões e visões distintas do passado, projetadas de âmbitos diferentes, que se entrecruzam no ato da leitura: a arte literária e a ciência histórica.

No contexto das produções literárias para adultos, as obras que misturam fatos e personagens do passado histórico com os elementos da arte ficcional são comuns, conforme explicita Fleck (2017), desde a época do romantismo europeu, quando o escocês Walter Scott escreveu uma série de romances românticos – histórias de amor que têm como ambientação uma época histórica real, como em *Waverley* (1814) e *Ivanhoe* (1819), entre vários outros romances – que instituíram o gênero romance histórico. Esse gênero, desde seu surgimento, em 1814, até nossos dias, já passou por uma série de fases diferentes, nas quais as produções deixaram de ser laudatórias e exaltadoras do passado para se tornarem questionadoras das versões históricas tradicionais.

Na literatura infantil e juvenil brasileira, essa corrente de escrita híbrida de história e ficção surge, conforme apontam as pesquisas de Santos (2023), também de forma acrítica, na década de 1940 e 1950, com narrativas como *O gigante de botas* (1941) e *Coração de Onça* (1951), de Ofélia e Narbal Fontes, para, nas décadas seguintes, também se tornarem questionadoras dos registros históricos tradicionais ou meios de apresentar perspectivas do passado negligenciadas pela pesquisa historiográfica de cunho tradicional, como ocorre em *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Real, e em *Meninos sem pátria* (1981), de Luiz Puntel. Os estudos de Santos (2023) mostram que, gradativamente, as obras híbridas infantis e juvenis brasileiras vão se tornando mais críticas em relação às

versões oficializadas de nosso passado colonial, e mesmo do imperial ou republicano.

As narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenis que apresentam características similares às do romance histórico contemporâneo de mediação – a modalidade mais recente de romance histórico, surgida por volta do final da década de 1970 e início da década de 1980, que congrega características tradicionais e desconstrucionistas em sua tessitura –, descrito por Fleck (2017), revelam, segundo aponta Santos (2023), novas possibilidades de leituras do passado. Nelas, não temos a prévia intenção da desconstrução das personagens e dos eventos históricos, como é comum nos romances históricos críticos/donstrucionistas, surgidos na década de 1940, na América Latina; porém, elas apresentam um discurso alternativo, que mantém uma aura subversiva, representada por visões excluídas, marginalizadas ou silenciadas nos registros oficiais. Nessa modalidade, são explorados, assim como proposto pelos historiadores da “história vista de baixo”, diversos “segredos que poderiam ser conhecidos, [e que] ainda estão encobertos por evidências inexploradas” (Sharpe, 1992, p. 62).

São relatos que se voltam, em nosso contexto, às ressignificações do passado colonial, imperial e republicano brasileiro para um público leitor bastante jovem. Esse público, em nossa perspectiva, são os estudantes do Ensino Fundamental, sujeitos expostos ao desafio de uma formação leitora aprimorada que, gradativamente, pode conduzi-los ao processo de leitura crítica, que passa, a nosso ver, pelo desenvolvimento do pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2017, p. 6),

[...] o pensamento decolonial 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 como entre a Europa e as suas colônias.

Creemos 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 o 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.

É a esse público juvenil e aos docentes que, na formação escolar básica, entram em contato, também por meio do currículo escolar, com os conhecimentos sobre os eventos do passado de nossa sociedade – quando esses conteúdos são apresentados pelas áreas da história e da literatura – que apresentamos, a seguir, uma possível abordagem a uma dessas narrativas híbridas de história e ficção: *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, obra que ressignifica o evento da Inconfidência Mineira (1789).

***A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore: a diegese e suas personagens**

A obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, apresenta um relato de 95 páginas, dividido em seis capítulos, assim intitulados: “Muito longe do rei”, “O encontro que o diabo pintou”, “Segredos de Vila Rica de Ouro Preto”, “Conversas com o além”, “Fumaça de revolta” e “Mistérios e milagres de um livro”.

Nesses capítulos, constrói-se uma diegese que narra as vivências da personagem Afonso desde sua chegada à colônia brasileira, junto a seu pai, como encarregado da rainha portuguesa para investigar os casos de corrupção na extração de ouro em Minas Gerais, e de seu irmão, que desapareceu na viagem sem deixar vestígios. Relata-se a captura de Afonso pelos quilombolas que atacaram a comitiva de seu pai, o tempo de convivência do protagonista com os negros no quilombo, em Minas Gerais, e todo o aprendizado que ele obteve sobre o contexto de vida dos habitantes da colônia naquele período, os percalços do movimento da Inconfidência Mineira, presenciados pelo pai do protagonista, e, finalmente, o reencontro desses membros da família portuguesa na capital da colônia, Rio de Janeiro, momento em que o menino protagonista reconhece o quanto amadureceu diante de tais experiências.

O relato dessas ações, na obra, desenvolve-se por meio da organização dos capítulos comandados por perspectivas distintas. Na maioria dos capítulos da obra – excetuando-se o terceiro e o quinto –, quem expõe as ações é a personagem protagonista Afonso. Nos dois primeiros capítulos, ele narra sua chegada ao Brasil com o pai e o irmão, o encontro com o vice-rei no palácio do Rio de Janeiro, a viagem até Minas Gerais e sua captura por quilombolas que atacaram a comitiva na qual ele e seu pai viajavam, pois esses quilombolas queriam apanhar um livro que chegara escondido na embarcação em que viera o jovem português. Nos demais capítulos (quarto e sexto), ele descreve como foram seus dias no quilombo – onde o protagonista ajuda os quilombolas com a leitura do livro contendo ideias de libertação – e seu reencontro com o irmão e o pai depois de findado o levante da Inconfidência Mineira.

Afonso, por meio de seu relato, mostra-se um menino bastante curioso, que observa muito e relaciona o que vê com os ensinamentos que seu pai havia repassado sobre esse Novo Mundo. Com isso, ele demonstra como novos olhares e outros prismas sobre o mesmo fato podem elucidar e mudar nossa opinião

sobre ele. Além disso, as reflexões que produz, muitas vezes, manifestam-se em forma de questionamentos como os seguintes: “Um livro no quilombo?” (Del Priore, 2013, p. 35); “Era um intruso no quilombo. O que fazer comigo?” (Del Priore, 2013, p. 34). Essa estratégia de narração da personagem protagonista busca uma aproximação com o narratário, isto é, o leitor pretendido da obra, para que esse, também, comece a refletir diante dos diversos discursos que lhe são apresentados.

No terceiro e no quinto capítulo da obra, denominados “Segredos de Vila Rica de Ouro Preto” e “Fumaça de revolta”, passa a atuar um narrador extradiegético, que, de forma onisciente, relata o encontro do pai de Afonso com o governador da província, os bastidores do movimento que estava sendo engendrado pelos inconfidentes, seus principais articuladores, o dia a dia dos trabalhadores livres e negros que viviam e trabalhavam nas minas com a extração do ouro, bem como as causas do fracasso da revolução. Esse narrador apresenta a perspectiva colonialista europeia dos eventos em marcha no Brasil da época.

A respeito das personagens ficcionalizadas na obra, observamos que elas se inserem nas seguintes categorias: as puramente ficcionais, as de extração histórica e as metonímicas. Entre aquelas de extração histórica, ou seja, que representam atores que de fato existiram e estavam presentes quando os fatos aconteceram, figuram Luís de Vasconcellos e Souza – vice-rei do Brasil, à época –, Luís Antônio Furtado de Mendonça – visconde de Barbacena –, o governador da província e o grupo de inconfidentes (Tiradentes, Tomás Antônio Gonzaga e outros). O excerto a seguir exemplifica essas inserções: “Engano! Chegou Luís Antônio Furtado de Mendonça, o visconde de Barbacena, com novas ordens de Portugal. Era ele quem o pai ia ver” (Del Priore, 2013, p. 38).

Outra personagem de extração histórica citada na narrativa é Tiradentes, assim apresentada pelo narrador extradiegético: “Os envolvidos na conjuração eram homens ricos. Mas todos ou quase todos endividados. Tiradentes que se dizia pobre tinha vários sítios, escravos e cabeças de gado” (Del Priore, 2013, p. 75). Nesse

excerto, verificamos que a descrição de Tiradentes feita pelo narrador extradiegético apresenta certa “desconstrução” dessa personagem histórica, ao revelar que ele possuía fazendas para exploração de ouro, ou seja, tinha interesses pessoais em não pagar os impostos a Portugal.

A personagem histórica Tiradentes, presente no imaginário popular do Brasil, principalmente depois do processo de Independência, é configurada pela historiografia tradicional em uma visão mitificada, isto é, como um grande herói, um homem determinado, valente, bem aos moldes dos conquistadores que aqui chegaram. Na grande maioria dos livros de história, das telas pintadas em sua homenagem, das imagens que circulam na Internet, essa personagem é retratada como semelhante a Jesus Cristo. Há um feriado dedicado à figura de Tiradentes, a fim de mostrá-lo dentro dos parâmetros do discurso hegemônico, em que toda revolução pela independência de uma nação precisa de um herói à altura, mesmo que falsamente forjado.

Trata-se de uma construção discursiva que foi criada seguindo o modelo europeu para que essa personagem servisse de “modelo” para a nação quando esta estava recém-formada. Essa foi uma estratégia comum nesse período em toda a América Latina, conforme nos esclarece Dorado Mendez (2021, p. 10):

Nesse período [o das independências dos países da América Hispânica], no afã de construir as memórias das nações recém-formadas, dando-lhes seus heróis, entre conflitos internos, disputas e divergências, as jovens historiografias e literaturas latino-americanas adotaram procedimentos de escrita análogos aos europeus. Não se poupou nos traços de heroísmo, coragem, determinação, valentia e outros aspectos heroificadores para a construção discursiva desses sujeitos “modelo”. Foram essas figuras consagradas e idealizadas, da mesma forma como foram pelo discurso europeu os conquistadores e colonizadores.

A figura de Tiradentes, por meio da construção discursiva da historiografia tradicional – no intuito da criação de heróis nacionais

para a nação em formação –, foi descrita como a de um sujeito idealizado, considerado totalmente idôneo, sacralizado como um modelo a ser seguido. Todavia, a reconfiguração da personagem engendrada na tessitura narrativa híbrida de história e ficção juvenil de Del Priore (2013) demonstra a ideologia crítica descolonizadora da obra e preenche, por meio da imaginação e de outras perspectivas, as lacunas da história.

Entre as personagens puramente ficcionais, temos Francisco, um dos filhos que acompanham o pai, que vem de Portugal para investigar casos de corrupção e desvio de ouro na colônia. Essa personagem desaparece durante a viagem, e, ao final, descobre-se que isso ocorreu porque ele havia fugido para a Inglaterra, a fim de enviar informações e livros aos mineiros, pois, quando estava em Portugal, já mantinha contato com os estudantes brasileiros em Coimbra que desejavam libertar a colônia.

O outro irmão é Afonso, o protagonista, um jovem português que assim se apresenta ao chegar no quilombo: “– Chamo-me Afonso, venho do Rio de Janeiro e antes, do Reino. Não sei onde estou” (Del Priore, 2013, p. 28); “No quilombo eu aprendi mais do que nas bibliotecas e escolas. Enquanto o pai corria atrás do ouro, lutava contra a corrupção ou desarmava uma conjura, eu aprendi sobre os horrores da escravidão” (Del Priore, 2013, p. 83.). Afonso, durante seus relatos, como narrador intradieético – classificação proposta por Genette (1972) para o narrador que participa da diegese –, mostra-se um menino muito observador em relação a tudo o que está presenciando, pois reflete diante de todas as informações e acontecimentos que presencia e, em geral, destaca o quanto sua visão se ampliou, o quanto sua opinião mudou depois de vivenciar, na prática, aquilo que havia aprendido por meio de outras pessoas ou teorias.

Já o pai dos meninos, em suas declarações e posturas, demonstra continuar fiel à Coroa portuguesa e se orgulha, até o final, de seu trabalho em prol da colonização por parte da Coroa, pois, mesmo vivenciando as situações contraditórias no Brasil, declara: “– Vamos construir forcas para aterrorizar o povo e

oferecer-lhe um espetáculo de sangue? – perguntou o pai. – É preciso castigar os delinquentes!” (Del Priore, 2013, p. 72). Como observamos nesse excerto, não se nota, nessa personagem, traços de transformação ou mudança no percurso de sua configuração. Suas convicções, crenças e valores não se alteram frente à realidade da colônia.

Já os filhos, pelo contato com outro ambiente – Francisco já desde a universidade de Coimbra, e Afonso, no quilombo em suas aventuras na viagem à colônia –, desenvolvem outra posição ideológica em relação à exploração da terra e da gente no Brasil. Essas personagens vivenciaram as ações colonizadoras por outro prisma: a “visão de baixo” (Sharpe, 1992). Assim, em seus discursos e ações, transparecem ideias renovadoras da nova história, pois, por meio deles, revelam-se outras nuances e compreensões que só quem observa a história na posição da terra para o mar pode produzir.

Como personagens metonímicas – aquelas que são fictícias, mas que representam, por sua configuração, um contingente de sujeitos que participaram dos eventos históricos –, reconhecemos Tiago, jovem negro alforriado; Ana, mãe de Tiago, negra forra, enérgica e rica; Cascalho, o chefe do quilombo; e Cosme, um negro que conhecia muito sobre plantas. Essas personagens, embora sejam ficcionais, representam o contingente de sujeitos africanos trazidos para a colônia e que foram citados pelo discurso historiográfico. Nessa narrativa, a autora vale-se dessa estratégia de ficcionalizar personagens metonímicas a partir de sujeitos periféricos, “a fim de representar perspectivas silenciadas e negligenciadas pela historiografia” (Fleck, 2017, p. 105).

Depois de conhecermos a diegese e as personagens que executam as ações na obra de Del Priore (2013), exploramos, a seguir, outros elementos da narrativa, como os espaços, o tempo e a atmosfera presente na obra. Compreendê-los é um passo fundamental em uma abordagem estética.

Os espaços, o tempo e a atmosfera construídos na narrativa de Del Priore (2013)

O relato híbrido de Del Priore em *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013) retoma o período histórico em que ocorreu a Conjuração Mineira (1789). De acordo com o relato de Afonso, o narrador intradieгético, ele, seu irmão Francisco e seu pai partem de Portugal quando “era o mês de fevereiro de 1789. No fundo da baía, a muralha de serras escuras, com seus bicos mergulhados nas nuvens nos esperava. Foi o início da viagem. Ou da aventura...” (Del Priore, 2013, p. 19). Depois, as ações descritas na diegese desenvolvem-se de forma linear, uma vez que iniciam com a saída da personagem protagonista e sua família de Portugal, conforme o excerto anterior, e terminam com o reencontro da família portuguesa na capital da colônia, depois que o pai consegue, juntamente com governador, acabar com a revolta. O reencontro dos irmãos é assim exposto por Afonso:

Pela Rua Direita, caminhávamos discutindo enquanto cruzávamos com os escravos que gritavam suas mercadorias, os pedintes que esmolavam, o cheiro bom das panelas de angu. Depois, sentados no muro em frente ao paço, olhávamos o mar bater nas pedras. O mar que trazia africanos e levava ouro. O mar que trazia as leis do Reino e levava a revolta dos colonos. O mar, essa estrada de mercadorias, ideias e homens, que seria, agora, caminho de volta para casa (Del Priore, 2013, p. 95).

O momento de reencontro dos irmãos é marcado por muita emoção, em que os dois expressam seus sentimentos de orgulho e gratidão pelas experiências e aprendizados adquiridos, que transformaram esses meninos indefesos em homens. Podemos reconhecer esse momento de reflexão como uma metáfora do que o conhecimento é capaz de operar nos sujeitos, pois, como cita Del Priore (2013, p. 94), ao esclarecer sobre o que significava a ideia da transmutação do metal pelo ouro, almejada pelos quilombolas: “o

metal é a mente ‘ignorante’ que é transformada em ouro pela ‘sabedoria’”. Essa reflexão que os irmãos fazem, ao observarem o mar, é um exemplo da tomada de consciência a respeito das atrocidades, como a troca de seres humanos por mercadorias, e dos desmandos da Coroa com a colônia, visão que eles obtiveram a partir da convivência com o outro lado da história: o daqueles marginalizados pelo discurso oficial.

Um dos espaços geográficos contemplados pelo relato consiste nas paisagens e descrições da capital da colônia, Rio de Janeiro, com destaque para o contraste existente, nesse espaço, entre as condições precárias de higiene e escassez alimentar em que viviam os habitantes – trabalhadores e escravos – e o luxo do palácio habitado pelo vice-rei e sua corte, conforme observamos nestes dois excertos:

Da barra, tudo parecia lindo. Mas, na cidade, as ruas estreitas eram imundas e as calçadas mal deixavam passar uma pessoa. Canaletas a céu aberto transportavam o esgoto. Vez por outra, tínhamos de nos esquivar do conteúdo de penicos sendo esvaziados pela janela (Del Priore, 2013, p. 15).

Quando chegamos ao palácio, um oficial de Sua Excelência nos conduziu por uma passagem ornada com flores e arbustos aromáticos; pássaros em gaiolas ao longo do caminho cantavam. A passagem conduzia a uma sala bem decorada (Del Priore, 2013, p. 17-18).

Vemos, nesses fragmentos, que Afonso deixa claro ao leitor a diferença existente entre os espaços por onde passou: a sujeira e o lixo com que conviviam os trabalhadores e o luxo do palácio dos governantes e nobres. Enquanto os colonizadores achavam-se no direito de utilizar as riquezas advindas dos recursos naturais da terra para construir palácios, essas mesmas condições não eram proporcionadas aos trabalhadores e escravos, que conviviam com esgoto a céu aberto. Esse descaso com as condições de higiene e conforto dos habitantes nativos demonstra, mais uma vez, como os colonizadores transformaram o espaço original para implantar seu

modelo de sociedade e usufruíram dos recursos naturais e das riquezas para viverem de forma confortável e luxuosa, pois se consideravam seres superiores e, desse modo, com mais direitos que os demais que não pertenciam ao mesmo grupo étnico e social.

Ademais, exhibe-se o contexto da cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto, capital da província de Minas Gerais, em fevereiro de 1789, momento de descontentamento da população com os altos impostos cobrados pela Coroa, que culminou com a revolta denominada Conjuração Mineira (1789). O ambiente de revolta é descrito no relato da personagem protagonista, Afonso, da seguinte maneira:

Comecei a entender o mundo que encontrei nas montanhas. O pai achou que ia para minas, mas caminhava sobre um vulcão; se os quilombolas se unissem aos mineiros que não queriam mais pagar os quintos, o que seria de Portugal? Daí o medo: medo de revoltas, de desobediência, de insurreições. A colônia ficaria livre da metrópole. E liberdade era a palavra da moda (Del Priore, 2013, p. 33).

Essa é a atmosfera presente em boa parte do relato, em que os narradores buscam elucidar ao leitor o momento de grande descontentamento da população diante dos desmandos de Portugal. No entanto, o narrador intradieético ressalta que, se houvesse união entre quilombolas e mineiros, eles seriam muito fortes contra Portugal, fato que, se tivesse sido compreendido pelo comando do movimento, poderia ter mudado os rumos da revolta. A ficção aponta, assim, uma das possíveis alternativas que a sociedade colonialista desprezou à época da Inconfidência Mineira para alcançar a liberdade da metrópole: a falta de interlocução entre a elite escravocrata, que propunha a revolta, e a verdadeira força da colônia, concentrada na classe subjugada, que poderia ter possibilitado a efetivação da liberdade, mas sob outros preceitos que não os defendidos apenas pelos representantes da elite.

Além dessa percepção do narrador em nível intradieético sobre o clima reinante no espaço e no tempo no qual o relato se

concentra, o narrador extradiegético também descreve a atmosfera da colônia naquele momento: “Na fonte, onde os cativos disputavam um lugar para recolher água e a conversa corria solta [...] o assunto que mexia com todos era um só: a derrama. A terrível derrama” (Del Priore, 2013, p. 45-46). Além disso, a voz enunciativa expressa: “Junto ao medo, outro sentimento: o da revolta. Falava-se abertamente em ‘levantes’ [...]” (Del Priore, 2013, p. 42). Esses e outros trechos que expõem as conversas entre os habitantes da província ambientam o leitor a respeito do clima de muita incerteza e revolta que pairava tanto na capital – Rio de Janeiro – como na província de Minas Gerais, onde o ouro era retirado, e destacam os sentimentos de impotência dos negros e nativos, que temiam a cobrança forçada de impostos e a violência que a metrópole, sem qualquer pudor, infligia aos moradores da colônia, em busca de enriquecimento.

A dupla perspectiva do relato: uma conjunção entre os níveis extra e intradieético e as vozes hetero e autodiegética

Na construção da diegese de *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, há a inserção de dois fios narrativos, como já apontamos. Em um deles, temos um narrador em nível intradieético – que se manifesta quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada (Genette, 1972) –, com uma voz enunciativa autodiegética – quando o narrador relata suas próprias experiências dentro da diegese, como personagem da história (Genette, 1972) –, a qual pertence à personagem protagonista, Afonso.

Essa voz que narra em nível intradieético relata suas aventuras em terras brasileiras e tudo o que aprendeu convivendo com a população da colônia, especialmente com os negros e indígenas do quilombo, que representam as vozes silenciadas pela historiografia oficial, a um narratário interpelado, com quem dialoga por meio de perguntas diretas.

Encontramos, assim, no relato híbrido, a inserção de trechos em que o narrador busca dialogar com o narratário, a fim de problematizar algumas narrativas oficiais. Observamos essa estratégia no excerto exposto a seguir, em que a personagem Afonso, ao narrar que um grupo de escravos fazia um barulho incessante ao dançarem e cantarem ao ritmo de um chocalho, questiona: “Barulho ou música?” (Del Priore, 2013, p. 14); ou, ainda, ao questionar sobre por que o ouro estava ficando escasso: “Para onde iria?” (Del Priore, 2013, p. 17), em que o narrador estabelece um jogo dialógico com o próprio leitor. Essa interação visa a uma aproximação com o jovem leitor, de forma a estimulá-lo a refletir diante do discurso historiográfico oficial e imaginar as distintas possibilidades de registro.

A voz enunciativa autodiegética – em primeira pessoa – está centrada na personagem Afonso, que narra sua viagem à colônia, suas impressões do espaço novo que o rodeia e sua estadia no quilombo, onde ele consegue auxiliar os quilombolas com a leitura do livro que haviam interceptado na caravana de seu pai, além de relatar tudo o que ele aprendeu com esses sujeitos. Ele assim relata a experiência que viveu no quilombo: “Entendi por que fugiram e detestavam seus senhores. Comecei a perceber o que significavam as palavras que as autoridades portuguesas temiam: igualdade, liberdade, fraternidade” (Del Priore, 2013, p. 84). A visão desse foco narrativo contrasta com a visão dos colonizadores presente na perspectiva do narrador extradiegético e demonstra como a personagem protagonista adere à perspectiva dos colonizados e narra a partir de uma visão que, a princípio, não era a sua, mas que foi se adaptando à medida que ele foi convivendo com os excluídos.

No outro fio narrativo, atua um narrador em nível extradiegético, isto é, que não participa da história que narra (Genette, 1972), com uma voz enunciativa heterodiegética, ou seja, que, apesar de narrar a história, não faz parte dela (Genette, 1972). Essa voz, em dois capítulos, narra sobre como era a vida dos habitantes da capitania, descreve o dia a dia nos quilombos e no palácio, bem como a conjuração que estava se engendrando, e

revela conhecer muito bem os inconfidentes, como se observa no seguinte excerto, que relata sobre a personagem Tiradentes:

Era alferes do Regimento de Cavalaria Paga. Caçava bandidos e contrabandistas na serra. Nas horas vagas, arrancava dentes. Ganhou apelido, “Tiradentes”, mas seu nome era Joaquim José da Silva Xavier. Não tinha instrução, mas se comunicava bem com todo mundo e possuía grandes fazendas para explorar ouro. [...] Ele frequentava bordéis onde prometia “prêmios” às moças na República que iria criar (Del Priore, 2013, p. 48-49).

Podemos compreender essa estratégia da autora como uma forma de imbricar ainda mais os elementos da história na diegese, uma vez que esse narrador, que atua em nível extradiegético e enuncia em uma voz heterodiegética, demonstra conhecer toda a história e todas as personagens. Essa perspectiva possibilita a essa voz trazer à tona, inclusive, informações que estão na consciência das personagens, ao revelar seus pensamentos e sentimentos.

Quando essa estratégia narrativa é empregada, estamos diante de um relato absolutamente dominado pelo narrador que, por essa dimensão de onisciência, não tem limites para atuar, pois possui o conhecimento total daquilo que é, gradativamente, por sua concessão, revelado ao leitor. Ela se aproxima muito da pretensão discursiva não subjetivizada do discurso historiográfico tradicional.

Essa perspectiva, que se aproxima do discurso historiográfico, pode ser observada, também, no excerto a seguir, em que o narrador extradiegético apresenta a visão do governador e do pai do protagonista, vozes que assim descrevem o levante da população:

Da janela, o governador apontara a direção da Rua Direita. Ao lado da ponte de São José se erguia o centro da conspiração: a casa de João Rodrigues de Macedo. Ali tinham lugar as discussões sobre a tal República que se queria criar à imagem da América Inglesa. ‘Que

absurdo', pensava o pai. 'Faltar com fidelidade à Rainha.' O nome que se dava a esse crime? Inconfidência (Del Priore, 2013, p. 51).

Ao privilegiar a visão e as ações do pai do protagonista, enviado pela rainha portuguesa ao Brasil para verificar a situação de revolta, esse narrador alinha-se à perspectiva colonialista e estabelece o dialogismo bakhtiniano na obra. Com essa troca de foco narrativo, ocorre um enriquecimento da estrutura da obra, que se torna não só dialógica, mas, também, polifônica, já que abre espaço de enunciação a diferentes ideologias pela expressão de distintas vozes. Esse recurso narrativo de alterar o foco narrativo do relato torna a obra de Del Priore (2013) mais complexa, pois possibilita a manifestação do múltiplo, do diverso, do contraditório, dos enfrentamentos ideológicos e dos posicionamentos conflitivos. Isso requer, no processo de ensino de leitura, a presença de um mediador apto a ler essa complexidade estrutural da obra para jovens leitores e, se necessário, auxiliá-los a dimensionar as consequências disso na manipulação discursiva e ideológica da linguagem.

Ao final do relato, ocorre o reencontro da personagem protagonista com o pai e o irmão gêmeo, que havia desaparecido durante a viagem. Essa cena é descrita pela perspectiva intradieética, na voz do protagonista Afonso, conforme demonstrado no fragmento destacado a seguir:

Enquanto o pai participava da prisão e execução de Tiradentes, nós nos reencontrávamos. [...] Deixamos para trás o tempo em que nos sentíamos meninos, indefesos e frágeis. Entrávamos agora na vida real, graças às experiências que vivêramos. Éramos homens ou quase... Dividíamos nossas histórias passadas e projetos futuros (Del Priore, 2013, p. 95).

Nesse excerto, mais uma vez, as visões opostas dialogam: a do pai, que continua servindo à Coroa, e a dos filhos, que se sentem amadurecidos diante de tudo o que vivenciaram. Destacam-se,

também, nos momentos finais do relato, a surpresa e o orgulho que Afonso sente ao descobrir que seu irmão auxiliava os mineiros enviando livros e informações, pois mantinha contato com os republicanos americanos e com as ideias de libertação da colônia, concebidas pelos estudantes brasileiros em Coimbra. O protagonista, diante da surpresa dessa ação de seu irmão, declara: “Senti mesmo orgulho do mano. E uma ponta de inveja: eu nasci primeiro, mas ele tinha amadurecido antes de mim” (Del Priore, 2013, p. 93).

É, portanto, analisando a ideologia engendrada por essa narrativa híbrida de história e ficção que buscamos aproximá-la às peculiaridades da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017), conforme demonstramos na próxima seção.

***A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore: aproximação com o romance histórico contemporâneo de mediação**

Verificamos a aproximação dessa escrita endereçada a jovens leitores em formação com o romance histórico contemporâneo de mediação, modalidade que pertence ao grupo de romances considerados por Fleck (2017) como críticos em relação à historiografia hegemônica. Nessa modalidade, privilegia-se a apresentação de um outro discurso a respeito das personagens históricas inseridas na tessitura narrativa, o qual traz novas perspectivas de compreendê-las em relação aos fatos por elas protagonizados.

Ao se mesclarem, no relato híbrido de Del Priore (2013), os dois eixos narrativos, ocorrem algumas analepses e prolepses. No entanto, essa manipulação temporal na sequência das ações ocorre de forma bem simplificada e sem mudanças significativas na linearidade da narrativa. Essa é uma das características também presentes no romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Por isso, essa estratégia narrativa de manipulação temporal – o emprego da anacronia – não dificulta o entendimento

da diegese, pois não chega a configurar sobreposições temporais, ou construções de tempos paralelos, ou outros experimentalismos comuns nos romances históricos da segunda fase, a crítica/desconstrucionista.

No processo de formação leitora, no entanto, essa estratégia narrativa precisa ser elucidada ao leitor em formação, com a ajuda do mediador, se necessário. Isso também o habilita a entender a manipulação que a linguagem pode sofrer ao se entrecruzarem tempos diferentes em um relato. Efeitos dessa manipulação temporal podem expor aspectos como causas (do passado) e consequências (no presente); ações (do passado) e resultados (no presente); propósitos (do passado) e alcances (no presente), entre outros aspectos esclarecedores da discursividade dos relatos.

Observamos, igualmente, nesse relato híbrido juvenil, a incorporação de outras características inerentes à escrita da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, entre as quais destacamos a existência de “uma releitura crítica verossímil do passado” (Fleck, 2017, p. 109). Essa verossimilhança, no relato, é construída por meio da utilização da configuração ficcional de personagens de extração histórica, como, por exemplo, o vice-rei do Brasil, o governador da província e o grupo de inconfidentes, que têm suas personalidades ficcionalizadas no relato híbrido juvenil. Tais aspectos asseguram, também, o pacto de leitura com o leitor em relação às plausíveis ações narradas e, assim, conferem um tom de “autenticidade” aos eventos históricos ressignificados pela ficção. Porém, isso ocorre na diegese de Del Priore (2013) a partir da ótica de personagens periféricas.

Outra das peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação visível no relato em discussão é seu foco narrativo centralizado em narradores ex-cêntricos. A focalização é viabilizada a partir de duas vozes enunciantoras, dois olhares lançados sobre esse passado: uma voz que enuncia em nível extradiegético, em voz heterodiegética, à semelhança da construção discursiva da história tradicional, que busca ocultar sua identificação, sua subjetividade; outra, que relata no nível

intradiegético, em voz autodiegética, representando algumas das personagens relegadas a planos insignificantes ou ausentes na historiografia tradicional sobre essa época e esses fatos ressignificados pela ficção.

Essa voz autodiegética constitui uma perspectiva que enuncia: “eu passava as tardes falsificando passaportes. Para os escravos fugidos, fingia que ainda eram escravos. Mas de um senhor que não existia” (Del Priore, 2013, p. 57). Tal perspectiva refere-se a um sujeito que não seria agraciado com louvores nos registros historiográficos forjados à época do ciclo do ouro da colônia brasileira. Observamos essa estratégia do narrador personagem, ao se expressar de forma direta, por meio do relato de palavras, quando a informação vem diretamente, sem (ou com pouca) mediação do narrador (Genette, 1972), como uma forma de aproximação com aquilo que se conta. Isso atribui, do ponto de vista do leitor, maior credibilidade ao que está sendo narrado.

A linguagem utilizada ao longo da diegese é coloquial, com contornos simples, voltada ao uso cotidiano, em contraposição ao barroquismo e ao experimentalismo da linguagem empregada na tessitura dos novos romances históricos e das metaficcões historiográficas, como observamos nestes excertos: “Acordei com os olhos esbugalhados de Tiago me encarando” (Del Priore, 2013, p. 66); “O regimento dos Dragões fora reorganizado e tinha ordens para descer o cacete no povo” (Del Priore, 2013, p. 66). Essas são expressões coloquiais hodiernas que se aproximam da linguagem do leitor literário em formação leitora e público-alvo dessas escritas híbridas. Expressões da linguagem oral são, propositalmente, inseridas na tessitura tanto do romance de mediação quanto nas narrativas híbridas juvenis para aproximar a realidade contemporânea do leitor ao tempo histórico recriado na ficção.

Observamos o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas na construção do tecido narrativo da diegese de Del Priore (2013), como é característico nos romances históricos contemporâneos de mediação, segundo expressa Fleck (2017). Entre elas, destacamos a heteroglossia, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2010, p. 106),

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época.

Na obra de Del Priore, ela se manifesta na inclusão, no relato, de expressões pertencentes a idiomas africanos, como, por exemplo, nestes excertos: “Enquanto ela arrumava o patuá, Cosme acendeu um cigarro de casca de pau com tabaco e, pronunciando palavras incompreensíveis, passou a sacudir um chocalho sobre mim”; “Você é forte – disse-me Cosme –, pois atravessou a Kalunga grande” (Del Priore, 2013, p. 65-66). O uso dessas expressões assevera a convivência de classes sociais estratificadas na sociedade daquele período, as quais se manifestam, também, na linguagem usada pelos diferentes grupos sociais. Dessa forma, rompe-se a homogeneidade da língua europeia transplantada (Paz, 1994) a nosso território.

Nesse sentido, é interessante retomarmos o que manifestou o Nobel de Literatura, Octavio Paz, sobre a ação da linguagem literária nesse processo colonialista:

[...] nuestras literaturas no vivieron pasivamente las vicisitudes de las lenguas trasplantadas: participaron en el proceso y lo apresuraron. Muy pronto dejaron de ser meros reflejos transatlánticos; a veces han sido la negación de las literaturas europeas y otras, con más frecuencia, su réplica² (Paz, 1994, p. 432).

Daí resulta a importância da análise da linguagem empregada em uma narrativa híbrida de história e ficção infantil ou juvenil em sala de aula, para os alunos em fase de formação. Por meio desse

² Nossa tradução: Nossas literaturas não viveram passivamente as vicissitudes das línguas transplantadas: participaram do processo e o apressaram. Logo, deixaram de ser meros reflexos transatlânticos; algumas vezes, foram a negação das literaturas europeias, e outras, com mais frequência, sua réplica.

caminho, podemos, como docentes que buscam levar uma formação leitora descolonizadora a nossos alunos, tornar visível a eles as marcas de resistência linguística que os diferentes grupos sociais, dominados pelo sistema colonial, desenvolveram ao longo dos séculos. Isso inclui desde os traços de oralidade ancestral, oriunda dos habitantes originários, até as incorporações de vocabulário de origem autóctone ou africana à língua portuguesa, como, também, os frequentes desvios da norma-padrão, entre outros aspectos aos quais o professor precisa se atentar. Um exemplo desses traços da oralidade dos povos originários pode ser observado no fragmento a seguir, em que o narrador intradieético reflete sobre a vida no quilombo:

Gostava também do cair da tarde com as andorinhas cortando as nuvens cinzentas e uma pequena estrela brilhando. As cigarras chiavam baixinho, sapos se punham a cantar, os animais davam adeus à luz do dia. As árvores tomavam formas estranhas, pareciam velhas a cochichar. Ao pé do fogão de lenha, ouvia contar histórias. A do Caipora, cavalgando o cerrado no lombo de um porco peludo. A de assombrações nas encruzilhadas das estradas onde se enterravam viajantes mortos. A de almas penadas que choravam no silêncio da mata (Del Priore, 2013, p. 56).

Esse fragmento traz à tona personagens e histórias que hoje fazem parte do folclore brasileiro, o que evidencia a origem desses elementos culturais do país – os agrupamentos de povos africanos e indígenas – e a forma como foram repassados pelos ancestrais desses povos, por meio do relato oral. Evidenciar isso aos alunos pode expandir o horizonte de expectativas do leitor em formação, pois ele conseguirá compreender que a literatura, ao incorporar o mítico, o mágico, o sobrenatural, rompe a hegemonia do discurso assertivo da historiografia.

Além disso, o professor pode se valer de fragmentos como esses para discutir a característica diferenciadora do continente, “[...] marcada por heterogeneidades, polifonias e cruzamentos onde a recuperação identitária estaria mais aberta à recuperação de traços,

vestígios, fragmentos e de vozes até então inaudíveis, do que ao registro das vozes legitimadas e oficiais” (Bernd, 1998, p. 27). Ou seja, pode desvelar a hibridização, a mestiçagem, os entrecruzamentos temporais, as simbioses, os sincretismos que se originaram da mistura de culturas que constituiu a sociedade brasileira.

Também a intertextualidade (Kristeva, 1974), outra das características presentes nos romances históricos contemporâneos de mediação, fica em evidência, na narrativa sob análise, com o discurso da alquimia, quando chegam ao Quilombo o “*Livro dos prodígios e Arcano Hermético*” (Del Priore, 2013, p. 84) e as ideias da transmutação de metais inferiores em ouro, que possibilitariam pagar o quinto a Portugal sem empobrecer. Ao citar o discurso da alquimia, a autora destaca que essa prática de misturar astrologia, magia, química e, sobretudo, metalurgia já acontecia no Egito, na Mesopotâmia, na China e na Grécia, na Antiguidade. Desse modo, Del Priore (2013) ressalta que o misticismo, a fé na influência dos astros na alma humana e na natureza e os preceitos religiosos dos povos nativos também são crenças seguidas por civilizações antigas e de países hoje considerados desenvolvidos. Com isso, a autora fomenta o respeito ao sincretismo religioso que faz parte da cultura de nosso país, resultante da diversidade de etnias que aqui convivem.

Outra ocorrência da intertextualidade na obra de Del Priore (2013) que se verifica é a realizada com a obra *Cartas chilenas* ([1789] 2006), de Tomás Antônio Gonzaga, em que o narrador Critilo escreve, em tom sarcástico, a Doroteu. Nessa escrita, o discurso critica as façanhas do Fanfarrão Minésio, em seu governo de violência, corrupção e autoritarismo, supostamente na capitania do Chile, mas que, na paródia estabelecida na obra de Del Priore (2013), remete-se ao governador de Minas Gerais, Cunha Meneses, e seu autoritarismo, no final do século XVIII, como se observa neste excerto: “Um perigo... Crescia a crítica e a insubordinação até na forma de poesia. Seu antecessor, por exemplo, foi alvo de versos cáusticos que o acusavam de ‘tirano’ e ‘fanfarrão’. Certo Tomás Antonio Gonzaga, jurista, foi o autor” (Del Priore, 2013, p. 44).

A paródia é um recurso escritural muito utilizado pelos escritores do período do *boom* da literatura latino-americana para desconstruir imagens de personagens históricos de destaque, cristalizadas pelo discurso historiográfico que os tinha edificado. Segundo Aínsa (1991, p. 85), “*la deconstrucción paródica rehumaniza personajes históricos transformados en ‘hombres de mármol’*”³; ou seja, nesse espaço ficcional, o lado humano dessas personagens é explorado, e essa estratégia escritural é, também, inerente ao romance histórico contemporâneo de mediação, gênero com o qual a narrativa híbrida de Del Priore (2013) dialoga proficuamente.

Como exemplo do uso da paródia na desconstrução de eventos e personagens históricos, temos a obra *Galantes memórias e admiráveis aventuras do virtuoso conselheiro Gomes, o Chalaça* (2001), de José Roberto Torero, considerado um novo romance histórico latino-americano, em que a personagem de extração histórica Francisco Gomes, que viveu ao lado do imperador Dom Pedro I, narra as peripécias amorosas dele e do monarca. De acordo com Fleck e Lacowicz (2009, p. 86), ao se adotar a ótica da personagem Chalaça nessa obra,

[...] dá-se a voz a este excluído da historiografia oficial, Francisco Gomes, cuja existência real ao lado do imperador serve como base para a composição deste ponto de vista interno aos fatos recriados nesse romance. A partir dessa perspectiva dá-se a desconstrução de imagens cristalizadas dos eventos históricos protagonizados pelo imperador D. Pedro e, por meio dessa ótica, possibilita-se, pois, a releitura da figura do imperador brasileiro, D. Pedro I.

Desse modo, os escritores do continente colonizado demonstram sua posição crítica frente ao colonialismo e buscam vias de revelar outras possíveis versões para o passado de dominação que vivenciaram as sociedades latino-americanas. Também nas produções juvenis aparece a paródia como recurso

³ Nossa tradução: a desconstrução paródica reumaniza figuras históricas transformadas em ‘homens de mármore’.

escritural crítico, na medida que esse “sempre funciona como fundo dialógico e ressonador – cria a variedade de procedimentos da representação da língua de outrem” (Bakhtin, 2002, p. 161), uma forma de intertextualidade irônica que possibilita uma reavaliação do passado.

A recepção dessa estratégia, por parte do público juvenil, desestabiliza esse leitor, que passa a questionar se a história oficial é mesmo a única versão do passado ou se, assim como a ficção, o registro historiográfico é um produto de linguagem que se diferencia daquele pela intenção de leitura que quer produzir. Esse é o modo pelo qual se concretiza, no espaço da arte literária, o que Milton (1992, p. 183) afirma sobre as maneiras de a ficção, pela dimensão simbólica da linguagem, ensejar “novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações” frente ao discurso hegemônico da história tradicional.

Na obra de Del Priore, *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), sobre a extração do ouro, o narrador intradieético – Afonso – expõe as condições sub-humanas em que os trabalhadores das minas, negros em sua grande maioria, viviam, além de todo o prejuízo para o meio ambiente que a cobiça tinha produzido.

Nas minas, a rotina era pesada, com jornadas que iam do amanhecer ao pôr do sol. Os bateadores, metidos até a cintura em córregos de água gelada, trabalhavam doze horas por dia. Para os que trabalhavam nas minas subterrâneas, outros riscos: escoras malfeitas, infiltrações, desmoronamentos. Quantos não foram enterrados vivos?! E havia ainda os mergulhadores: em rios profundos e munidos de uma pequena enxada, eles reviravam o fundo de cascalho. Só contavam com o fôlego e a força dos braços e pernas. Os invernos eram glaciais. A água, idem. Reumatismos, febres, pneumonias, tuberculose eram o resultado de poucos anos de trabalho. Como se não bastasse o ofício terrível, a comida era ruim e pouca: angu, feijão, farinha de mandioca e sal. Fumo e cachaça ajudavam a adormecer no chão das senzalas, abertas ao frio e à chuva. Cobriam-se com trapos, “Duravam pouco”, resumiu Tiago (Del Priore, 2013, p. 33).

Todas essas condições difíceis favoreciam as fugas e a formação dos quilombos, os quais também são problematizados na obra de forma perspectivada, uma vez que a autora apresenta a visão do português – o pai –, quando ele explica ao filho o que eram esses locais:

O pai explicou: quilombos eram refúgios. Ali se escondiam fugitivos. Não só negros. Lavradores pobres, descendentes de índios carijós e bandidos, também. [...] assaltavam fazendas para roubar-lhes a criação de galinha e porcos. Levavam armas igualmente. [...] Agrediam viajantes e os deixavam mortos no fundo dos boqueirões (Del Priore, 2013, p. 25).

Exposta essa particular visão dos quilombos, o relato evidencia, da mesma forma, a visão do filho desse português depois que ele começou a conviver com os quilombolas, como podemos observar no fragmento destacado a seguir, no qual ele expõe ao leitor o entendimento que obteve após suas vivências nesse meio:

Quilombo não era só refúgio. Era reação, aos horrores da escravidão. Onde houvesse cativos, haveria fugas. Ali, vi adultos com marcas de maus-tratos: o tendão cortado para que não fugissem. A marca F, de fujão, feita com ferro em brasa no ombro. Vi cicatrizes que fechavam como raízes sobre a pele: tinham sido tratadas com sal e limão para a ferida doer mais. E cortes na pele pelo peso da gargalheira ou das correntes (Del Priore, 2013, p. 31).

O encontro dessas duas vozes, do colonizador e de alguém que presenciou a história pelo viés do colonizado – outra das estratégias da literatura que podemos considerar uma “inesperada iluminação” (Milton, 1992) ao discurso colonialista da historiografia tradicional –, permite que o leitor tenha outra perspectiva para compreender a história, desenvolvendo o que Milton (1992) aponta como possibilidades da literatura de suscitar, no leitor, novas reflexões e outras verdades. Desse modo, a visão

do colonizado, excluída do discurso historiográfico e do livro didático, ressignifica o passado, traz novas verdades, promove a reflexão e engendra novos questionamentos.

Ao apresentar as duas vozes – a do representante da Coroa portuguesa e a do filho dele, que, na colônia, transforma sua visão – em diálogo na diegese, a autora ressalta a dicotomia que se estabelece entre a visão do pai e a dos filhos: o pai, influenciado pelo poder e pela tradição monárquica, aos quais serve e reverencia, tem seu discurso moldado em consonância com os relatos da história tradicional, pois sua mente é condicionada pelo sistema cívico-cultural; já o filho, durante o relato, passa por uma mudança em relação a essa perspectiva, de forma a subverter essa ótica, apresentando outra(s) verdade(s). É assim que a autora lida com a dialogia bakhtiniana na tessitura de seu relato híbrido de história e ficção e produz “iluminações” frente às visões cristalizadas do passado no discurso exaltador da historiografia tradicional.

Considerações finais

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, cujas características foram apontadas por Fleck (2017), pudemos observar como essa modalidade pode contribuir com outros saberes e novas visões sobre o registro histórico do período do ciclo do ouro, especialmente pela mudança na perspectiva da narrativa. Essa mudança na visão, da terra para o mar, que coloca personagens excêntricas, agentes sociais invisibilizados na historiografia, como protagonistas nas diegeses, ressignifica os fatos ocorridos. Desse modo, reconhecemos que um dos propósitos da autora com a escrita dessa obra é o de enfrentamento ao discurso hegemônico, de busca de ressignificações para esses eventos recriados na ficção.

Outra constatação que fizemos é sobre a linguagem empregada pela autora. Enquanto o discurso presente no livro didático é baseado na ciência historiográfica tradicional, na remissão às fontes documentais, centrada nos grandes heróis, na voz monolíngue do colonizador, sem margem para dúvidas, nas obras ficcionais, ele é polissêmico, metafórico, uma vez que elas manipulam estética, discursiva e ideologicamente a linguagem. Elas se valem da 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 um viés distinto e inserem várias interrogações na tessitura do relato.

Dessa forma, observamos que essa narrativa híbrida de história e ficção aponta um possível caminho para a descolonização, tendo em vista que ressignifica o passado. 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, de modo a provocar questionamentos sobre acontecimentos, situações e personagens. Tal discurso contribui, assim, na atualidade, para o reconhecimento de nossa condição de subjugados, primeiro passo para que consigamos nos tornar leitores rumo à descolonização.

Referências

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, D. F., n. 240, p. 82-85, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2002.

BERND, Zilá (org.). *Escrituras híbridas: estudos em literatura comparada interamericana*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

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

DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida: nas trilhas do ouro*. São Paulo: Planeta, 2013.

DORADO MENDEZ, Hugo Eliecer. *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

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*, Araguaína, v. 10, n. 2, p. 54-69, jul./dez. 2019.

FLECK, Gilmei Francisco; LACOWICZ, Stanis David. Releituras da picaresca clássica pelo novo romance histórico: confluências em *O Chalaça* (1994), de José Roberto Torero. *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 10, n. 19, 2009.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1972.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

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

MILTON, Heloisa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PAZ, Octavio. La búsqueda del presente. In: SKIRIUS, John. *El ensayo hispano-americano del siglo XX*. 3. ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994. p. 431-442.

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. (Inédito)

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.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, Papirus, 1986.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

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

4

RESSIGNIFICAÇÃO DO GRITO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PELA LITERATURA INFANTIL:

Memórias póstumas do Burro da Independência (2021),
de Marcelo Duarte

Carla Cristiane Saldanha Fant

Introdução

A literatura infantil constitui uma manifestação de linguagem que possibilita ao leitor – criança, adolescente ou adulto – entrar em contato com um universo discursivo – personagens, tempo, espaço, narradores e todos os outros elementos que compõem a narrativa – regido pela imaginação, pela fantasia e pela criatividade, permitindo transcender as barreiras do espaço e do tempo que condicionam nossa existência. Assegurar o espaço da leitura literária em sala de aula torna-se, portanto, um procedimento que possibilita a formação do leitor literário desde os anos iniciais na escola: “A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (Coelho, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, tanto a proposição de uma leitura por fruição, impulsionada pelo simples prazer de ler, quanto uma leitura orientada, com o objetivo de ampliar conhecimentos linguísticos, culturais, ideológicos, são ações que fazem parte do cotidiano escolar e que, ao mesmo tempo, auxiliam o leitor em

formação a acessar o mundo que o cerca e a se compreender nesse contexto. Logo, “a literatura não é um reflexo mimético das condições sócio-históricas, mas exerce uma função de conhecimento, de criação de mundo como modelador da realidade, a qual configura e dá sentido” (Colomer, 2003, p. 93). Nesse sentido,

[...] 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, principalmente através da promoção do desenvolvimento intelectual e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de cada indivíduo (Bamberger, 1991, p. 10).

O processo de identificação do leitor com a construção ficcional oportuniza, como vemos, reflexões sobre a realidade que o sujeito leitor vivencia em seu entorno social. Torna-se necessário, dessa forma, pensar sobre o texto literário como um objeto artístico histórico-social que fornece subsídios para inserir o leitor/receptor em uma sociedade historicamente constituída pela palavra. Para que isso ocorra, esse leitor/receptor precisa, essencialmente, compreender aquilo que lê. Logo, o ato de ler, nesse contexto, implica compreender a essência artística do objeto, estabelecer vínculos possíveis com outros textos, outras artes e áreas que tenham alguma relação significativa com o texto, seja para concordar com ele, seja para refutar algumas das possibilidades daquilo que se lê, e, de certa forma, avançar do estético para o semântico, pois a leitura que se inicia pela apreciação estética – pelo prazer de ler – apenas avança e se potencializa se o sentido expresso por meio de palavras conseguir conquistar a atenção desse leitor.

Diante desse panorama, “no processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor” (Iser, 1996, p. 50), o que equivale a dizer que o leitor “recebe o sentido do texto” e elabora significados, reflexões, conceitos para o que está lendo, por meio de inferências e interrelações com outros textos,

temas e conhecimentos previamente construídos. Logo, “a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra” (Iser, 1996, p. 51). Ao passo que o leitor se identifica com o objeto da leitura, vai também construindo, refutando ou ratificando conhecimentos. Para Iser (1996), ocorre, pois, uma espécie de transposição da “estrutura verbal” para a “estrutura afetiva” a partir do momento em que as palavras despertam sentimentos que levam o leitor a continuar lendo ou a refutar a leitura.

Nesse contexto, acreditamos que o papel da escola, efetivado por meio da figura do professor, torna-se essencial na formação do leitor literário. Ele será o mediador de leitura – um sujeito mais experiente na caminhada leitora –, pois sua função em relação aos jovens leitores é viabilizar, gradativamente, o acesso deles às práticas de leitura, de modo que desfrutem do sentido estético que as obras oferecem e, ao mesmo tempo, ampliem o horizonte de possibilidades de construção de sentidos alcançados pela ativa participação no processo de significação, por meio da inserção, nos “vazios do texto”, de suas experiências pessoais. O professor é quem está em contato diário e direto com o leitor em formação, que é, também, o leitor/receptor, coautor do texto literário que deve integrar suas experiências de leitura. Assim,

[...] a leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...]. O texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade (Silveira, 2005, p. 16-17).

Nessa configuração, o professor torna-se o modelo de leitor para seus educandos, pois “precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (Lajolo, 2008, p. 108) e considerar os conhecimentos prévios dos alunos, estimulá-los a se valerem

deles para gerar sentidos frente ao universo ficcional com o qual deve interagir. Portanto, a leitura do texto literário inicia-se pela fruição e, gradativamente, contribui para a constituição de novos conhecimentos, não apenas linguísticos, mas temáticos, decorrentes das infinitas possibilidades de leitura.

No contexto da leitura literária a ser realizada em sala de aula, acreditamos no potencial da materialidade discursiva das narrativas híbridas de história e ficção para conduzir o leitor a revisitar o passado e ressignificar elementos ou momentos que marcaram a história de seu povo. Para compreendermos o que vem a ser uma narrativa híbrida de história e ficção, apoiamos-nos no conceito de romance histórico explicitado por Fleck (2017). Em tais relatos, ocorre uma combinação entre o *histórico* e o *ficcional*. Para o autor, “ao reconfigurar, ficcionalmente um fato histórico, o romancista, inevitavelmente, trabalha com um passado que foi já reconstituído pelo historiador” (Fleck, 2017, p. 19).

Esse gênero romanesco, voltado para leitores adultos, tem sido contemplado em estudos bastante amplos em nosso país, como é o caso de *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*, do professor Antônio Roberto Esteves (2010). Nessa obra, o autor seleciona grande parte das narrativas históricas nacionais, lista-as e as apresenta em uma relação de 317 romances históricos, publicados entre os anos de 1949 e 2000. Contudo, essa listagem é apontada pelo autor como não definitiva.

No âmbito da literatura infantil e juvenil, no entanto, não se tem, até agora, nenhum estudo similar publicado no país. Contamos, entretanto, com a tese 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* (2023) –, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, integrando os estudos realizados 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”. Nesse

estudo, Santos (2023) catalogou mais de 140 narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, em uma trajetória que se inicia em 1941 e vai até nossos dias. Esse conjunto de obras abrange revisitações aos três grandes períodos de nosso passado: o Brasil Colônia, o Brasil Império e o Brasil República. Essas obras são classificadas pelo autor nas modalidades “acríticas tradicionais”, “críticas/mediadoras” e “críticas com tendência à desconstrução” (Santos, 2023).

Santos (2023) ressalva que essa catalogação apresentada não é, seguramente, definitiva, mas, sim, representativa das ações escriturais de autores brasileiros que buscam recuperar o passado e trazê-lo à memória coletiva dos leitores em formação sob diferentes ideologias: desde aquelas que buscam ainda exaltar o passado colonial ou imperial do Brasil até aquelas que procuram revelar aos jovens leitores perspectivas outras de fatos e personagens consagrados no discurso hegemônico da história tradicional. A extensa pesquisa de Santos (2023) revela que o ano de 2022, que marcou o bicentenário da Independência do Brasil, pode ter sido o propulsor de um aumento considerável de narrativas híbridas infantis e juvenis sobre esse evento histórico e seu agente mais conhecido – o imperador Dom Pedro I – que tendem a um criticismo que se aproxima do desconstrucionismo dos romances históricos experimentalistas da fase crítica/desconstrucionista do *boom* da literatura latino-americana.

Em virtude desse panorama, propomo-nos a apresentar, neste texto, algumas considerações e reflexões sobre o relato de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, obra da literatura infantil, híbrida de história e ficção, que traz à memória, de uma forma criativa, bem-humorada e, ao mesmo tempo, factualmente informativa, o evento da Independência do Brasil (1822), apresentado por meio de uma linguagem crítica, mas leve e clara, para estar ao alcance do universo do jovem leitor em formação.

O discurso historiográfico apresenta Dom Pedro I, no panorama nacional brasileiro, como herói da Independência, conforme comprovamos neste excerto:

A jovem imprensa brasileira atuou de forma intensiva com o objetivo de convencer D. Pedro a ficar e, no dia 9 de janeiro de 1822, ele disse: ‘Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, digam ao povo que fico.’ Daí para a Independência foi um pulo. E esta foi proclamada no dia 7 de setembro de 1822 (Lustosa, 2012, p. 43).

No entanto, o discurso híbrido de história e ficção apresenta ao leitor esses fatos históricos ressignificados, permeados de recursos escriturais, como a paródia, a dialogia, as intertextualidades, as metáforas, os quais auxiliam a compreensão e interpretação do texto, além dos dados aparentes em sua superfície. Nesse sentido, a tessitura narrativa, que entrecruza o discurso historiográfico e o ficcional por meio da arte literária, utiliza-se de sua materialidade linguística. Essa forma híbrida, de acordo com Mata Induráin (1995, p. 18), “*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 novela*”¹. Nessa perspectiva, a nosso ver, essa também pode ser uma proposta de leitura para impulsionar a decolonialidade do pensamento do jovem leitor em formação.

Para alcançarmos certa compreensão sobre a decolonialidade, recorreremos às reflexões de Colaço (2012, p. 8) sobre “a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada”. Acreditamos que o conceito possa configurar as resistências, em um processo contínuo e gradativo de reposição e transformação de atitudes e pensamentos, para neutralizar resquícios de desmandos dos colonizadores, muito presentes nas relações sócio-históricas, econômicas e culturais nos países colonizados e nas culturas que insistem em preservar essa identidade. Nesse sentido, Fleck (2017) avalia que a colonização europeia na América não se restringiu ao domínio sobre o território e sobre os corpos dos habitantes

¹ Nossa tradução: [...] *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.*

originários, e mais adiante também sobre os dos africanos aqui escravizados, mas penetrou nas mentes, nas identidades e no imaginário de toda a população que vivenciou, no Brasil, os 322 anos em que esse processo esteve em vigor, territorializando pensamentos, atitudes, valores e sentimentos que apresentam reminiscências até nossos dias.

Nesse panorama,

[...] a implementação de leituras de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras que sejam – ou que se aproximem – da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, desenvolvidas pelo professor no Ensino Fundamental, tem como intuito a formação de um sujeito conscientizado não só sobre o processo de manipulação da linguagem, mas, também, sobre o seu passado de subjugação aos europeus (Pedro *et al.*, 2022, p. 43).

O professor, nessa perspectiva, pode desempenhar um papel essencial de orientador e de mediador de práticas de leitura decoloniais no Ensino Fundamental, se compreender o texto literário 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” (Colomer, 2003, p. 93). Por isso, nesta escrita, apresentamos não somente explicitações sobre os elementos componentes da obra *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, na perspectiva dos códigos e das normas literárias, mas, igualmente, suas aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação (2017), conforme paradigmas estabelecidos por Fleck (2017), as quais servem de suporte para contextualizar aspectos sócio-históricos e culturais da sociedade brasileira.

A diegese em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021)

A diegese de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte², apresenta ao leitor um burro denominado Fico, que relata as experiências vividas pelo futuro imperador do Brasil no dia 7 de setembro de 1822. O nome de Fico fora dado em homenagem ao Dia do Fico, que ocorrera em 9 de janeiro de 1822, data em que, contrariando as ordens emanadas por Portugal para seu retorno à Europa, o jovem príncipe declarou: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto. Digam ao povo que fico” (Duarte, 2021, p. 10). Em um estilo que imbrica bom humor, ironia e criatividade, o burro segue contando ao leitor a trajetória e a sequência de ações de Dom Pedro no marco histórico da Independência.

No relato, o burro apresenta-se após sua morte – por isso, “memórias póstumas”. Enterrado em uma vala comum, de onde protesta pelo descaso com que foi tratado depois de falecer, o burro reivindica reconhecimento por ter participado dos eventos que ocasionaram a proclamação da Independência do Brasil, pois, segundo argumenta, ele teria sido o principal animal a fazer parte da comitiva de Dom Pedro I, por ter transportado o jovem príncipe durante todo o dia de 7 de setembro de 1822 e acompanhado as ações do futuro imperador e de toda a comitiva que alteraram a história do Brasil.

De acordo com a sequência de eventos apresentados na tessitura narrativa, o caminho de Santos a São Paulo (SP) era longo: “O pavimento era uma buraqueira só, enlameado e bastante íngreme” (Duarte, 2021, p. 4). Quase chegando a São Paulo, tiveram de parar para descansar e atender a urgências do Príncipe Regente,

² Marcelo Duarte é autor, além de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), do romance *Independência ou zero* (2021), ambos lançados pela Editora Panda Books. Os livros foram escolhidos no Prêmio de Incentivo à Publicação Literária – 200 anos da Independência, da Secretaria Especial da Cultura/Ministério do Turismo.

que apresentava uma fortíssima dor de barriga, possivelmente causada por algum alimento ou água contaminada que havia ingerido: “Só sei que ele estava com uma dor de barriga braba. Até me afastei um pouco do arbusto para não presenciar aquela cena horrível” (Duarte, 2021, p. 5).

Este último trecho evidencia uma característica que percorre toda a obra, incluindo o título: a presença do elemento cômico em torno de uma personagem e um evento sacralizados na historiografia oficial. Nesse sentido, observamos, na diegese de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), a presença da carnavalização como uma estratégia escritural bakhtiniana (Bakhtin, 2022) usada no relato ficcional para desconstruir personagens de extração histórica, como o próprio Dom Pedro I. Para Bakhtin (2022, p. 139),

O carnaval propriamente dito (repetimos, no sentido de um conjunto de todas as variadas festividades de tipo carnavalesco) não é, evidentemente, um fenômeno literário. [...] O carnaval criou toda uma linguagem de forma concreto-sensorial simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos. Essa linguagem exprime de maneira diversificada e pode se dizer, bem articulada (como toda linguagem) uma cosmovisão carnavalesca (porém, complexa), que lhe penetra todas as formas. Tal linguagem não pode ser traduzida com o menor grau de plenitude e adequação para a linguagem verbal, especialmente para a linguagem dos conceitos abstratos, no entanto é suscetível de certa transposição para a linguagem cognata, por caráter concretamente sensorial. Das imagens artísticas, ou seja, para a linguagem da literatura.

Na literatura, a carnavalização é expressa pela presença do cômico, do grotesco, da paródia, da sátira, por uma materialidade que se configura em palavras e que rompe com o discurso tradicional histórico para desconstruir heróis, atos e fatos perpetuados no discurso tradicional. Vejamos este excerto: “Pedro, o príncipe regente, saiu correndo em direção a um matagal, já tinha feito outras paradas na Serra do Mar” (Duarte, 2021, p. 4). Nesse

fragmento, o narrador nos apresenta um futuro imperador correndo para o matagal, devido ao mal-estar que sentia, e, com essa estratégia, acaba por retratar um herói nacional como uma pessoa qualquer, que, diante de um mal físico, fica enfraquecido e fragilizado. Neste outro excerto, “O burro do padre Belchior, ou melhor, o burro que estava conduzindo o padre Belchior, que também fazia parte da comitiva, estava distraído e achou que iam nos servir frutas quando ouviu a palavra ‘pomo’” (Duarte, 2021, p. 16), Fico usa a palavra “burro”, inicialmente, como adjetivo para o padre, mas retoma a ideia rapidamente e retifica sua afirmação, dizendo que o burro transportava o padre. Essa manobra discursiva revela certa criticidade ao referir-se à figura do religioso.

Dessa maneira, com cruzamentos entre informações históricas e bom-humor, o burro vai relatando ao leitor suas observações e experiências vividas no dia 7 de setembro. O relato apresentado pelo burro, em vários momentos, entra em convergência com o discurso historiográfico:

[...] o príncipe regente, futuro imperador do Brasil e rei de Portugal, estava com dor de barriga. A causa dos distúrbios intestinais é desconhecida. Acredita-se que tenha sido algum alimento mal conservado ingerido no dia anterior em Santos, no litoral paulista, ou a água contaminada das bicas e chafarizes que abasteciam as tropas de mula na Serra do Mar. Testemunha dos acontecimentos, o Coronel Manuel Marcondes de Oliveira Melo, subcomandante da guarda de honra e futuro barão de Pindamonhangaba, usou em suas memórias um eufemismo para descrever a situação do príncipe (Gomes, 2015, p. 27).

O burro, em suas memórias, traz muitas informações que ratificam atos e fatos da história, mas com certo tom de ironia, pois o discurso literário ficcional desobriga a narrativa de manter a veracidade exigida no discurso historiográfico, já que, sendo a literatura uma das formas de expressão da arte, ela não poderia se limitar a uma imitação da história. Em várias passagens da tessitura narrativa, o narrador aproxima-se do jovem leitor em formação

com expressões que provocam risos, ou que apelam para os dizeres populares, como podemos observar neste excerto: “Não via a hora de picar a mula e chegar logo em São Paulo. Pedro também. Tanto que me deu três daqueles chutinhos irritantes na barriga para que eu acelerasse (mas regime que é bom, ele nunca pensou em fazer, né?)” (Duarte, 2021, p. 25). A expressão “picar a mula”, que significa fugir ou ir embora, faz-nos lembrar da mula, que é um animal que está em paridade com o burro, pois são animais próprios para o trabalho árduo e capazes de trafegar longas distâncias. Além disso, observamos a ousadia do burro ao sugerir que Dom Pedro I deveria emagrecer para facilitar o trabalho de transportá-lo.

Na diegese, o animal reclama de não constar dos registros históricos e, conseqüentemente, de não ser reconhecido por seu trabalho prestado ao futuro imperador em uma data tão importante na história do Brasil. De acordo com suas declarações, ele pôde presenciar mensageiros que trouxeram correspondências ao jovem príncipe: “Pedro recebeu três cartas de dois mensageiros diferentes, que também chegaram em burros como eu. Uma era do ministro José Bonifácio, o principal conselheiro do príncipe. Outra da imperatriz Leopoldina e uma terceira do cônsul britânico do Rio de Janeiro” (Duarte, 2021, p. 15). Vejamos um excerto sobre como o registro histórico apresenta o evento das cartas lidas por Dom Pedro I:

‘Senhor, o dado está lançado e de Portugal não temos a esperar senão escravidão e horrores’, escrevia Bonifácio. ‘Venha Vossa Alteza Real o quanto antes, e decida-se, porque irresolução e medidas de água morna [...] para nada servem, e um momento perdido é uma desgraça.’ Uma terceira carta, do cônsul britânico do Rio de Janeiro, Henry Chamberlain, mostrava como a Inglaterra analisava a situação política em Portugal. Segundo ele, já se falava em Lisboa em afastar dom Pedro da condição de príncipe herdeiro como punição pelos seus repetidos atos de rebeldia contra as cortes constituintes. A carta de Leopoldina, a mais enfática de todas, terminava com uma frase que não deixava dúvida sobre a decisão a ser tomada: ‘Senhor, o pomo está maduro, colhe-o já!’ (Gomes, 2015, p. 34-35).

Nesse contexto, observamos que a tessitura narrativa se vale de registros oficiais para constituir informações que podem ser mediadas pelo professor no decorrer da leitura. Na obra de Duarte (2021), as informações estão mais concisas, pois prevalece o narrar ficcional; contudo, acreditamos que, no contexto da sala de aula, esse recurso de aliar o factual e o ficcional pode ser valioso, ao permitir que o professor explore o pacto existente entre a leitura literária e a presença desses excertos historiográficos, valendo-se dos registros históricos para estimular a curiosidade e ampliar conhecimentos sobre a história.

Historicamente, as cartas foram decisivas para que Dom Pedro I proclamasse a Independência do Brasil. Em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), ocorre a inserção de excertos do discurso oficial na tessitura ficcional, porém de modo leve e por meio de uma linguagem que está ao alcance do jovem leitor, mas que, ao mesmo tempo, possibilita estimular a curiosidade sobre o conteúdo dessas escritas, que são intertextualidades constituintes na obra.

Após a leitura das cartas, o príncipe decidiu proclamar a Independência do Brasil, mas não tinha certeza sobre o que deveria falar. Com o auxílio do burro, que consentia ou rejeitava, por meio de movimentos da cabeça, as frases que poderiam fazer parte do discurso, o príncipe chegou ao famoso enunciado “Independência ou morte”, como podemos apreciar no excerto destacado: “– Então, vamos juntar a guarda e fazer tudo de novo. O que você acha de eu erguer a espada e dizer: ‘Liberdade ou luta?’ [...] ‘Separação ou sangue!’ e ‘Ou vai ou racha!’[...] Nos dias de hoje, acho que pensaríamos em algo do tipo: ‘Independência ou vai ter treta!’” (Duarte, 2021, p. 19).

Com relação à linguagem utilizada nessa citação, destacamos duas expressões: “ou vai ou racha”, usada geralmente para marcar uma ação determinante, com expectativa de sucesso, mas assumindo-se, alternativamente, o alto risco de insucesso; e “vai ter treta”, gíria que indica a iminência de algum tipo de confusão ou desentendimento. Essas expressões estão muito próximas da linguagem usada pelos jovens, de modo que a leitura promove a

aproximação da coloquialidade e da informalidade do cotidiano desse leitor.

Reflexões sobre a estrutura narrativa de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021)

Como é possível observar, todo o relato do evento revisitado pela ficção que é objeto desta escrita é realizado pela personagem Fico, o burro que, postumamente, reclama seu devido lugar na história e assume uma voz que representa um grande contingente de sujeitos invisibilizados nos registros oficiais. Isso garante ao relato um teor crítico bastante acentuado, pois a instância narrativa molda-se como uma representação metonímica de milhões de sujeitos marginalizados, negligenciados, desvalorizados em sua mais significativa função histórico-social nos registros daqueles que exerciam o poder.

Além de narrador, o burro Fico, usado como meio de transporte por Dom Pedro I, também é uma das personagens, pois fazia parte da comitiva que acompanhava o príncipe na viagem de Santos ao Rio de Janeiro e conseguiu vivenciar as emoções que contagiavam a todos diante da decisão tomada pelo príncipe, após ler as cartas recebidas das pessoas mais próximas a ele. Trata-se de uma personagem redonda, complexa e imbuída de características múltiplas, capaz de desviar o foco do leitor, do imperador – personagem de extração histórica, consagrada na historiografia oficial – para esse sujeito-burro, anônimo e invisibilizado pelos registros oficializados do evento. Há, nessa configuração ficcional, uma redução da importância de Dom Pedro I – que assume, no relato da personagem protagonista, um papel mais secundário, uma figuração de personagem plana –, uma vez que a narração é realizada por um animal cujas ações e esforços não encontram espaço de nota nos anais da história. Há, portanto, uma inversão significativa, pela carnavalização empregada na obra, na esfera do poder: na história tradicional, a personagem Dom Pedro I é o herói que proclamou a Independência, e são apagadas, dessas escritas

oficiais, as ações de tantos outros sujeitos – como a do ministro, da imperatriz e do secretário que lhe escreveram, apontando o caminho da separação da colônia com a metrópole, e – por que não? – a do burro que o transportou. Já na ficção, os invisibilizados ganham papel protagônico e reclamam seu lugar na história e na memória coletiva do povo.

Fico, o burro que carregou o príncipe nas costas ladeira acima o dia todo, é apagado do evento da Independência e, mais do que isso, é posteriormente substituído, em representações pictóricas, por belos cavalos de raça, nem sequer presentes no evento, como ocorre no quadro de Pedro Américo³. São esses nobres e belos equinos, fantasiosamente inventados e pintados, que habitam o imaginário cultural do povo brasileiro quando se pensa, imagetivamente, no evento da Independência. A Fico, o burro que suportou o peso, a carga e o humor do príncipe naquele dia de forte diarreia, restam o anonimato, o esquecimento e a invisibilidade. Assim, o burro Fico torna-se, nesse relato híbrido infantil, metáfora dos esquecidos, dos marginalizados, personagem metonímica dos milhões de trabalhadores braçais brasileiros que construíram nossa nação.

Com relação à pintura de Pedro Américo, o burro comenta:

Treta mesmo eu tive com meu maior desafeto. Aqui eu volto a comentar sobre a obra de Pedro Américo. Sabia que ele nem era

³ Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905) ingressou na Academia Imperial de Belas Artes – escola de nível superior fundada por D. João VI, em 1816 – por revelar-se, desde muito cedo, um menino prodígio, e concluiu seus estudos na Escola Nacional de Belas Artes, em Paris. Retornou ao Brasil na fase adulta e se tornou muito conhecido por produzir a tela *Batalha do Campo Grande* (1871), que homenageava o Conde d’Eu e suas bravuras na Guerra do Paraguai (1864-1870). Com o passar dos anos, Pedro Américo produziu telas que se tornaram respeitadas e conhecidas pelos admiradores das artes plásticas. No entanto, com a velhice, a saúde enfraquecida, dificuldades financeiras e vivendo na cidade italiana de Florença, passou a aceitar encomendas; por isso, foi contratado pelo governo do estado de São Paulo para criar, no período de três anos, sua obra mais importante e conhecida, denominada *Independência ou morte* (1888), produzida mais de sessenta anos após o evento histórico nela retratado.

nascido em 1822? A Associação das Mulas e Jumentos deveria ter feito uma moção de repúdio ao quadro *Independência ou morte*. [...]. Esse pintor simplesmente arruinou a nossa categoria. O que eu soube é que ele estava estudando em Florença, na Itália, em 1886, quando foi contratado para retratar o momento da Independência do Brasil. Pedro Américo viajou para São Paulo e foi conhecer o local da Proclamação. Conversou até com algumas pessoas que fizeram parte da comitiva. Ou seja, quando terminou a pesquisa, ele tinha uma noção exata de como tudo aconteceu (Duarte, 2021, p. 20).

Podemos observar que Fico retoma, em seu discurso, com tom de revolta e desaprovação, o quadro *Independência ou morte* (1888), de Pedro Américo, novamente engajando o registro histórico na ficção e demonstrando sua indignação pelo fato de os burros não estarem presentes no quadro. Além disso, a existência de uma “Associação de Mulas e Jumentos” conduz o leitor a perceber a relação que o termo “associação” estabelece com a atualidade: como as associações existem, hoje, para auxiliar os cidadãos na identificação e busca de seus direitos civis, infere-se que, na narrativa, o burro está ciente de seus direitos sociais.

Mesmo fazendo uso de uma linguagem divertida e clara, voltada ao leitor em formação, o relato do burro também é rico de informatividade, de modo que personagens de extração histórica como Dom Pedro I, D. Maria Leopoldina, esposa do jovem príncipe, ministro José Bonifácio, entre outros militares e sacerdotes que acompanhavam a comitiva e que também estão presentes no discurso historiográfico, como o padre Belchior, permeiam a obra e conduzem o leitor a reconstituir uma trajetória que apresenta as ações ocorridas nessa data histórica, mesmo havendo a prevalência do narrar ficcional.

Em relação ao foco narrativo empregado na tessitura narrativa, trata-se de um relato transmitido ao narratário por intermédio de um narrador em nível intradieгético, pois a instância narrativa se insere na diegese como personagem das ações. Trata-se de um dos tipos de narradores que Genette (1979) estabelece

quanto à inserção na diegese e ao nível narrativo a que pertence, de modo que a instância narrativa pode se manter a maior ou a menor distância daquilo que conta.

No caso de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), caracterizada pela narração intradieética, o narrador é uma das personagens da diegese. Já a enunciação desse relato híbrido ocorre por meio de uma voz autodieética – centrada na personagem Fico, o burro que transportou Dom Pedro no trajeto de Santos ao Rio de Janeiro e presenciou os eventos do dia 7 de setembro de 1822 –, por meio da qual a personagem protagonista relata suas próprias experiências na diegese e, assim, atesta que é partícipe vital da sequência de ações apresentadas ao leitor. Essa é a voz, portanto, que conta suas próprias aventuras, apresentando detalhes de eventos dos quais somente o protagonista sabe, porque os vivenciou, e o faz na primeira pessoa do singular, como observamos neste excerto: “Ninguém presenciou mais do que eu tudo o que aconteceu naquela tarde gloriosa. Só os livros de história não me deram o devido valor” (Duarte, 2021, p. 6).

Com relação ao narratário interpelado pelo narrador no relato de Duarte (2021), convém, igualmente, recorrermos à explicação de 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”. Assim, observa-se que o burro Fico, instância narrativa do relato, dirige-se a essa figura abstrata, a quem interpela ao lhe narrar o evento e, simultaneamente, solicitar-lhe o reconhecimento por sua contribuição ao servir de meio de transporte que conduzia o príncipe Dom Pedro I no dia em que deu o “Grito de Independência”.

O uso do narratário na literatura infantil é um recurso valioso, pois o leitor pode se posicionar no lugar desse narratário. Por meio do pronome de tratamento “você”, o narrador se dirige ao narratário em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021). O leitor, ainda em formação, identifica-se com esse elemento e com a

posição em que o narrador o coloca na sequência de eventos. Nesse aspecto, podemos recorrer a Iser (1996, p. 78), para quem “a concepção de leitor implícito representa um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais”. Assim, mesmo havendo a marcação do narratário por elementos constitutivos da linguagem, “se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor” (Iser, 1996, p. 78), este conseguirá receber e, por consequência, compreender as nuances movimentadas pelo narrador.

O espaço geográfico em que se passam as ações e os eventos relatados recupera, superficialmente, o entorno do riacho Ipiranga, localizado próximo ao acampamento da comitiva de Dom Pedro I no dia em que a Independência do Brasil foi proclamada, 7 de setembro de 1822. Há poucos detalhes referentes à descrição do espaço, pois a atenção maior centra-se nas ações das personagens, enquanto o espaço fica em segundo plano. Contudo, há descrições que evidenciam alguns aspectos do relevo, como neste excerto, por exemplo: “Posso garantir que subir aquela serra com tanto peso nas costas foi difícil pra burro” (Duarte, 2021, p. 4). O protagonista menciona, também, que o evento rememorado “foi ali na colina do Ipiranga, às 16h30” (Duarte, 2021, p. 11). Podemos, aqui, destacar a expressão popular “difícil pra burro”, usada naturalmente em situações de informalidade para designar algo muito dificultoso, ao mesmo tempo em que recupera a palavra “burro”, que faz parte do universo do narrador.

O tempo, em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), estabelece-se por duas marcações bem definidas, que ficam explícitas na tessitura narrativa em todo o texto. Há o tempo presente, em que o burro Fico esclarece que já é falecido e reclama por não ser reconhecido nos registros históricos, e o tempo passado, em que a personagem revela as memórias vividas no dia 7 de setembro, em companhia de Dom Pedro I. Embora essa dualidade temporal apresente certa complexidade, ao confrontar segmentos do presente com os do passado, trata-se de segmentos temporais facilmente compreensíveis ao leitor a quem se destina a narrativa.

Genette (1979) propõe dois termos para explicitar esses recursos escriturais que apresentam essa dualidade temporal no texto ficcional, referindo-se a eles como

[...] termos mais neutros: designando por *prolepse* toda a manobra narrativa consistindo em contar ou evocar de antemão um acontecimento ulterior, e por *analepse* toda a ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está, reservando o termo geral de *anacronia* para designar quaisquer formas de discordância entre as duas ordens temporais (Genette, 1979, p. 38).

No relato em análise, podemos constatar que o narrador inicia o relato trazendo ao leitor, no primeiro parágrafo do texto, um evento do passado: “Posso garantir que subir aquela serra com tanto peso nas costas foi difícil pra burro” (Duarte, 2021, p. 4). O burro Fico dá o testemunho de que o trabalho realizado no dia 7 de setembro foi muito difícil, o que consiste em uma analepse, já que essa personagem relata um evento do passado. Em outro excerto, há alternância de tempo, em que o burro se apresenta ao leitor no tempo atual e, em seguida, traz uma memória do passado: “Sou um dos burros da comitiva de Pedro em 7 de setembro de 1822. ‘Um’, não... Eu era, sem falsa modéstia, o mais importante burro daquela comitiva” (Duarte, 2021, p. 5). Assim, ao explicitar “sou um dos burros”, por meio de prolepse, o narrador se conecta com o leitor na atualidade; em seguida, surge “eu era”, agarrando-se ao passado novamente.

Outro excerto que expressa esse movimento temporal é o seguinte: “Jamais me esquecerei de tudo o que vivi naquela tarde” (Duarte, 2021, p. 31). Desse modo, embora o burro Fico já tenha vivido as emoções de 7 de setembro, recorre à prolepse ao usar a expressão “jamais me esquecerei”, que, na temporalidade, evoca a algo que ocorrerá futuramente, após as vivências dessa data histórica. Assim, as marcações temporais se entrelaçam no relato, por meio de analepses e prolepses, designações que, segundo

Genette (1979, p. 38), têm, na análise da tessitura ficcional, o mérito de “evitar conotações psicológicas ligadas ao emprego de termos como ‘antecipação’ ou ‘retrospecção’, que evocam espontaneamente fenômenos subjetivos”.

A linguagem empregada em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021)

Na sequência, apresentamos algumas reflexões sobre os recursos escriturais usados para produzir o relato do burro e que merecem destaque na obra. É o emprego de algumas dessas estratégias escriturais que garante à obra de Duarte (2021) as características críticas com tendências à desconstrução frente aos registros historiográficos tradicionais, que Santos (2023) aponta como vias de aproximação dessa obra infantil com as produções críticas do romance histórico.

No decorrer do relato, o leitor vai identificar, na enunciação de Fico, um conjunto de ditos populares e expressões que recuperam termos referentes a burros e mulas, os quais possibilitam reflexões sobre o momento histórico apresentado e sobre todas as personalidades citadas na obra. Esse emprego “inverso” de sentidos já aponta para o uso da carnavalização na obra de Duarte (2021), em que “a linguagem, por conseguinte, deixa de ser entendida como uma simples mediadora, para se tornar engendradora; não de ilusões, mas antes delas, de... ficções” (Lima, 2006, p. 264).

Por meio de um discurso ficcional polifônico, irônico, heteroglóssico, paródico, intertextualizado e carnavalizado, o relato do burro vai, gradativamente, recuperando a sequência dos fatos históricos, auxiliando o leitor a (re)conhecer a história ou, ao menos, interessar-se por ela, a partir do inusitado ponto de vista da montaria que carregou nas costas o “herói” da Independência, que, no ato exaltado pela historiografia tradicional, estava em passeio, com propósitos que a história tradicional também não revela com

clareza, pelo território da então ainda colônia de Portugal, nas proximidades do riacho do Ipiranga, na área de São Paulo.

Ao observarmos o próprio título da obra, temos a presença da expressão “memórias póstumas”, cuja explicação encontra-se nas primeiras páginas do relato: “Fui enterrado em uma vala comum, sem ao menos uma lápide que reconhecesse a minha importância: ‘Aqui jaz o Burro da Independência’” (Duarte, 2021, p. 6). Dessa forma, o protagonista, isto é, o burro Fico – que já morreu –, revela tudo o que observou e viveu no evento da proclamação da Independência do Brasil, uma vez que transportou Dom Pedro I naquele dia. O uso do referencial intertextual com o canônico romance de Machado de Assis – *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) – não pode passar despercebido do leitor – docente mediador – em seu trabalho com os pequenos leitores do Ensino Fundamental, ainda no início da formação leitora. É um diálogo que a literatura infantil lança com o cânone literário adulto brasileiro. O emprego da estratégia intertextual caracteriza o que Sandra Nitrini (2000, p. 109) comenta sobre o alcance desse procedimento escritural:

A intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto. Cada referência textual é o lugar que oferece uma alternativa: seguir a leitura encarando-a como um fragmento qualquer que faz parte da sintagmática do texto ou, então, voltar ao texto de origem, operando uma espécie de anamnésia, isto é, uma invocação voluntária do passado, em que a referência intertextual aparece como elemento paradigmático “deslocado” e provindo de uma sintagmática esquecida. Estes dois processos operando simultaneamente semeiam o texto com bifurcações que ampliam o seu espaço semântico.

Essa conexão intertextual do relato infantil híbrido de Duarte (2021) com a tradição literária adulta brasileira indica, também, certa liberdade de expressão da qual dispõe o burro Fico para falar do evento histórico, sem qualquer engessamento ou convenção social ou moral, pois já está morto. Dessa forma, podemos observar

o quanto a ficção tem liberdade para tratar de eventos históricos, e esse pode ser um recurso usado pelo autor para demonstrar ao leitor como a arte literária, potencializada pelo emprego da palavra, apela para o uso de sentidos conotativos e denotativos, que devem ser explicitados ao leitor.

No relato, Fico, no ápice das reivindicações e protestos devido à falta de reconhecimento por sua importância na história, reitera:

Pensei que o imperador me lavaria com ele. Ou me daria o título de barão de Asnolândia, marquês de Jumentópolis ou conde de Jeguetiba. Poderia, ao menos, ter me ordenado dom Fico Primeiro. Mas não fez nada disso. Simplesmente me deu as costas. Partiu na fragata *Volage* e morreria em Portugal três anos depois (Duarte, 2021, p. 28).

Observamos que o burro gostaria de ter um título de nobreza, pois, historicamente, os militares que fizeram parte da comitiva do príncipe receberam títulos e foram reconhecidos pelo discurso historiográfico e citados posteriormente por sua contribuição ao evento histórico. Além disso, observamos uma crítica do burro em relação à figura do imperador Dom Pedro I, pois este “deu as costas” ao animal, expressão que pode ser usada no cotidiano para indicar que alguém abandonou, desprezou ou deixou de lado outra pessoa. Nesse contexto, compreendemos como o burro se sentiu ao ser abandonado pelo imperador.

Na citação anterior, os termos “Asnolândia”, “Jumentópolis” e “Jeguetiba”, usados para referência aos títulos de nobreza que poderiam ser concedidos ao burro Fico (segundo ele próprio), revelam neologismos criados a partir das palavras “asno”, “jumento” e “jegue”, também animais resistentes usados como meios de transporte, assim como o burro. Para Alves (2007), neologismo é um termo que designa uma nova palavra que surge em uma língua pela necessidade de apresentar novas realidades. Além disso, o burro identifica a fragata *Volage*, que levou Dom Pedro I de volta a Portugal, revelando conhecimento de detalhes

sobre a jornada do imperador e familiaridade com o francês, língua muito valorizada entre os membros da corte.

Em várias passagens da narrativa ficcional, são citados os acontecimentos históricos como já os conhecemos, mas, ao mesmo tempo, há a presença de frases de efeito, de ironia, de ditados populares. Temos, nesse caso, outra estratégia escritural bakhtiniana, a heteroglossia, em que a “[...] dialogização das linguagens está sempre em ação, e assim, quando as palavras atraem tons e significados das linguagens de heteroglossia, não raro estão atraindo significados dialogizados” (Morson; Emerson, 2008, p. 159). Logo, podemos concluir que nossos discursos não são nossos, mas resultados da construção sócio-histórica e cultural pela qual passamos no decorrer de nossa formação, conclusão que podemos transpor para a construção dos discursos em *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), em que o relato nos apresenta formas de ressignificar elementos da história pela plurissignificação de dizeres e sentenças que fazem parte do conhecimento coletivo e popular.

Tomemos como exemplo a passagem: “‘O quê?! Era um burro que estava carregando Pedro nas costas no dia da Independência?’ Sim, era eu, em carne, osso e ferraduras” (Duarte, 2021, p. 8). Podemos observar que o burro recupera o dito popular “em carne e osso”, que, popularmente, indica estar presente, vivenciar, estar pessoalmente envolvido com a ação. Essa passagem, mais uma vez, reitera a importância da personagem na data histórica de 7 de setembro, porém enunciada, ironicamente, após sua morte.

Em outro excerto que merece destaque, temos: “‘Quando esse burro empaca, empaca mesmo. Não tem jeito de tirar ele dali.’ Esse sou eu: fico onde estou” (Duarte, 2021, p. 11). Observamos, nesse caso, o cruzamento do trecho em destaque com a expressão popular “burro empacado”, usada de modo pejorativo para se referir a uma pessoa que, de alguma forma, está estagnada, não consegue sair da situação em que se encontra. Além disso, temos, novamente, o uso do termo “fico”, com o qual o burro foi denominado, justamente por ficar parado, sem se mover.

Tomemos outra passagem, que é finalizada com a expressão popular “dar com os burros na água”, que, de acordo com a cultura popular, pode significar algo que dá errado, que não pode ser levado adiante, entre outras acepções: “Com certeza diriam que o Brasil já começava sua nova vida dando com os burros na água” (Duarte, 2021, p. 31). Ao analisarmos mais especificamente esse enunciado, notamos o uso da ironia, uma vez que o excerto foi usado para se referir ao evento da Independência.

Para Brait (1996), 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. A autora entende que

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 (Brait, 1997, p. 13).

No entanto, expressões repletas de humor, de ironia, de linguagem conotativa somente serão compreendidas pelo leitor se este tiver se apropriado, previamente, de conhecimentos que possibilitem essa compreensão; caso contrário, caberá ao professor conduzir o leitor a entender esses recursos no texto, por meio de questionamentos, reflexões e pelas comparações com outras tessituras, literárias ou não. Assim, um leitor mais experiente, o professor, poderá auxiliar o leitor em formação a compreender as nuances da linguagem ficcional.

No contexto da sala de aula, o olhar atento do professor mediador será essencial para auxiliar o leitor a compreender o objeto lido, pois, ao realizar a leitura e a abordagem da obra, podem emergir questionamentos com referência aos textos já perpetuados pelo discurso hegemônico, que pertencem à história oficial, mas

que silenciam uma identidade em detrimento da outra, o que a obra permite explorar, pois “[...] a construção do poder/saber pelo imaginário moderno/colonial subordinou e subordina as outras formas de viver-pensar-conhecer, a partir do momento em que são consideradas inferiores em todas as ordens e, muito especialmente, nesta última, do conhecer” (Spyer; Leroy; Name, 2019, p. 52). As leituras de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenis críticas sala de aula são o meio mais profícuo de implementar o “giro decolonial” na educação de jovens leitores. Nesse sentido, cabe apontar 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 poder⁴ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Por isso, as reflexões acerca da história possibilitam um rompimento do que conhecemos por universalismo – aquilo que está imposto como verdade única e absoluta. O fazer pensar sobre a história aponta para uma tentativa de decolonialidade, para esse passo vital do “giro decolonial”, uma vez que apela para a reconstituição de fatos, expressos por uma revisitação ao passado, em que o leitor poderá concordar ou até mesmo refutar as ideias acessadas pela leitura.

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).

Nesse contexto, ancoramo-nos em Sharpe (1992), que expôs o conceito de “história vista de baixo⁵”, para se referir à existência de fontes orais ou escritas do mundo mental e material que não estão sob o crivo da elite por historiadores hodiernos. Isso quer dizer que historiadores, hoje, passaram a apresentar fontes históricas, sobre várias temáticas que pesquisam, fornecidas por trabalhadores, camponeses, gente simples, cujos registros estavam guardados ou silenciados na história tradicional.

Contudo, por meio das análises realizadas até o momento no meio acadêmico, a literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil brasileira tem adotado essa perspectiva proposta por Sharpe (1992) para ressignificar o passado de nosso país. Por isso, elas podem ser consideradas por nós, professores, como vias de descolonizar o pensamento, de reconhecer as identidades híbridas e mestiças como valiosas aos habitantes da América e de valorizar todo o imaginário ancestral dos povos latino-americanos por séculos territorializado pelo discurso colonialista, que ainda hoje impõe os conceitos de unidade e pureza como valores supremos, em detrimento ao híbrido e ao mestiço que reinam na América.

Na configuração que se apresenta por meio da análise de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), o burro Fico, ao reivindicar ser reconhecido historicamente, representa esse testemunho *visto de baixo*, pois, segundo ele mesmo destaca na ficção, fez parte da história e sequer foi lembrado, assim como ocorreu com outros participantes da comitiva que acompanhava o príncipe, além de tantos outros que trabalhavam para a família real ou ainda os trabalhadores e camponeses residentes nos locais por onde passava Dom Pedro I e seus acompanhantes, militares ou não.

Outro elemento que merece destaque na obra é o fato de o relato ser apresentado por um animal – o burro Fico – que já está

⁵ A “história vista de baixo” é um conceito usado inicialmente por Edward Palmer Thompson, em *The making of the English working class* (1965). Ele é explicitado e revisitado por Jim Sharpe (1992, p. 39-62), na obra *A escrita da história: novas perspectivas*, organizada por Peter Burke (1992).

falecido, o que constitui um elemento da fantasia, do faz de conta, daquilo que, na realidade, jamais poderia acontecer. Esse é um recurso presente na literatura infantil que aproxima o texto ao universo infantil, pois essa modalidade “[...] encaixa, com naturalidade, a aparição de fenômenos fantásticos para projetar uma nova luz interpretativa sobre a realidade” (Colomer, 2003, p. 221). No relato abordado aqui, a figura do burro Fico, puramente fantasiosa e imaginária, é usada para trazer ao leitor fatos e atos históricos, para que esses possam ser repensados, redimensionados e ressignificados, em uma ação de “giro decolonial”, de formação leitora rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário.

A seguir, explicitamos alguns cruzamentos entre *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, e as características do romance histórico contemporâneo de mediação, estabelecidas nos estudos de Fleck (2017), para pontuar como a literatura ressignifica o evento histórico abordado.

Aproximações entre a obra *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, e os princípios críticos do romance histórico contemporâneo de mediação, conforme Fleck (2017)

A narrativa infantil *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, conduz o leitor em formação a revisitar, pelo discurso ficcional, a data em que Independência do Brasil foi declarada. Isso permite ao leitor estabelecer novos sentidos para a sequência de acontecimentos históricos, que são postos na obra literária para gerar reflexão. Logo, o leitor pode despertar o interesse por conhecer a história e pensar sobre ela, além de ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem literária, que tem características específicas, as quais precisam ser exploradas. Isso ocorre porque “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). Dessa maneira, observamos os movimentos do autor da narrativa para ressignificar os fatos e os atos que permearam o evento da Independência e a figura heroificada de D Pedro I, que, por vezes, é questionada na obra.

No contexto das reflexões, entendemos *Memórias póstumas do Burro da Independência* (Duarte, 2021) como uma narrativa híbrida de história e ficção que integra as modalidades críticas dessas expressões. Para caracterizar a narrativa híbrida, valemo-nos da ponderação de Lima (2006, p. 252):

Por formas híbridas entendemos aquelas que, tendo uma primeira inscrição reconhecida, admitem, por seu tratamento específico da linguagem, uma inscrição literária. Para tanto, será preciso que se reconheça a permanência da eficácia das marcas da primeira, ao lado da presença suplementar da segunda.

Nas escritas híbridas, portanto, cruzam-se a linguagem literária e recursos de produção que ressignificam os eventos históricos, que são (re)apresentados ao leitor, e, ainda que haja aproximações entre o discurso histórico e o ficcional, por estarmos no âmbito da arte literária – a literatura infantil –, haverá, de forma natural, a prevalência do narrar ficcional sobre o histórico.

Nesse contexto, as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil, que trazem, em sua essência, o narrar crítico mediante a história, aproximam-se do romance histórico contemporâneo de mediação, cujas características foram propostas por Fleck (2017), como apontadas a seguir:

1) Releitura crítica verossímil do passado, conferindo um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados a partir de perspectivas periféricas, com narradores-personagens esquecidos pelo discurso historiográfico;

2) Construção de uma narrativa linear do evento histórico recriado, seguindo a linearidade cronológica dos eventos;

3) Foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico, abordando o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar heróis;

4) Emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial;

5) Emprego de estratégias escriturais bakhtinianas, como a dialogia, polifonia, intertextualidade, paródia, entre outros recursos;

6) Presença de recursos metaficcionalis, como, por exemplo, os diálogos entre narrador e narratário sobre aspectos do relato.

Tais elementos podem ser visualizados em *Memórias póstumas do Burro da Independência*, como apresentamos em nossas reflexões a seguir.

Conforme apontado na primeira característica mencionada, essas escritas críticas/mediadoras trazem uma releitura crítica verossímil do passado, com eventos históricos ressignificados a partir de perspectivas periféricas, conforme podemos observar neste excerto de Duarte (2021, p. 31):

A luta pela independência não terminou ali. Dom Pedro I enfrentou muitos problemas, inclusive de ordem pessoal. Nunca o vi tão amuado. A pressão foi tão grande que ele teve que ir embora para Portugal em 13 de abril de 1831, seis dias depois de abdicar do trono do Brasil, deixando seu filho de 5 anos no lugar.

Aqui, recorreremos, novamente, ao conceito da “história vista de baixo”, de acordo com Sharpe (1992), como exposto anteriormente, pois, nessa configuração, o burro, que reivindica ser reconhecido historicamente, presenciou, por meio desse testemunho *visto de baixo*, a ascensão e a queda do imperador, por ser aquele que transportava Dom Pedro I e, por conseguinte, acompanhava suas ações. São muitos olhares e testemunhos que a historiografia deixou de apresentar, e é por essa razão que “vários historiadores trabalhando em uma ampla variedade de períodos, países e tipos de história, conscientizaram-se do potencial para explorar novas perspectivas do passado” (Sharpe, 1992, p. 40).

A segunda característica, relacionada à construção de uma narrativa linear do evento histórico recriado, obedecendo à sequência temporal dos eventos, pode ser observada no decorrer de toda a tessitura narrativa ficcional de Duarte (2021), pois as memórias do Burro da Independência vão sendo apresentadas ao leitor em ordem cronológica, em uma sequência de eventos vividos pelo príncipe regente que vão da proclamação da Independência, passando pelo Dia do Fico (1822) e pelas correspondências recebidas pelo príncipe (1822), destacando o “Grito da Independência” (1822) e finalizando o relato com a partida de Dom Pedro I para Portugal (1831). Vejamos uma passagem que explicita um desses momentos históricos:

Tenho tanta coisa para contar que até esqueci de dizer meu nome, me desculpe. Todos me chamam de Fico. Ele me foi dado de brincadeira pelo príncipe regente e pegou [...]. No dia 9 de janeiro daquele ano [1822], Pedro subiu numa sacada da capital Rio de Janeiro e disse uma frase que se tornaria célebre: ‘Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto. Digam ao povo que fico (Duarte, 2021, p. 10).

Assim, a data histórica conhecida como Dia do Fico é introduzida, na narrativa ficcional, a partir de uma brincadeira bem-humorada, que se apresenta pelo nome dado ao burro, para que, na sequência do relato, o próprio animal continue narrando detalhes que explicitam como foi esse dia na história do país.

A terceira característica – a presença de um foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico, que aborda o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar heróis – está presente em todo o relato ficcional realizado pelo burro, pois trata-se, ironicamente, de um animal narrando um célebre evento histórico:

Aposto que você deve estar se guiando por aquele quadro enorme pintado por Pedro Américo. Pois farsante é ele. Eu estava ali parado quando tudo aconteceu. Pedro Américo não. Ele quis dar um pouco mais de pompa ao evento e colocou uns cavalos garbosos na cena.

Tudo mentira! Cavalos não aguentam o tranco. Éramos burros e mulas mesmo (Duarte, 2021, p. 8).

Trata-se de um recurso burlesco usado pelo autor para representar o burro Fico – que assume uma dimensão de personagem metonímica no relato, representando todos os esquecidos da história tradicional –, que esclarece um dos elementos registrados na famosa pintura de Pedro Américo – *Independência ou morte* (1888) –, na qual os soldados que acompanhavam o príncipe estão montados em cavalos, embora hoje se saiba que eles usavam mulas nessas ocasiões. Até hoje, poucos registros foram realizados sobre essas perspectivas do povo daquela época do fim da Colônia e do início do Império, e “ignorar este ponto, ao se tratar da história vista de baixo ou de qualquer tipo de história social, é arriscar a emergência de uma intensa fragmentação da escrita da história” (Sharpe, 1992, p. 54). Isso quer dizer que, ao desconsiderarmos os testemunhos de sujeitos que estavam vendo e vivendo a *história vista de baixo*, temos uma história incompleta, de modo que apenas a versão oficial e perpetuada pela narrativa historiográfica tradicional permanece sendo a única conhecida.

A quarta característica, que nos remete ao emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial; e a quinta, que aponta para o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas (Bakhtin, 2002; 2022), como a dialogia, polifonia, intertextualidade, paródia, heteroglossia, carnavalização, entre outros recursos, podem ser observadas em várias passagens da obra literária, como nos seguintes excertos: “Lembro que ouvi uns cochichos de alguém da comitiva dizendo que ele estava da cor de burro quando fogue” (Duarte, 2021, p. 9); “‘Ô besta quadrada, presta atenção!’ Ele tentou argumentar, mas o cortei logo de cara: ‘Quando um burro fala o outro abaixa a orelha!’” (Duarte, 2021, p. 16).

Nesses excertos, observa-se a informalidade, a linguagem coloquial e fluida e, ao mesmo tempo, o uso de estratégias escriturais bakhtinianas, especialmente da carnavalização, da paródia e da

heteroglossia, que se estabelecem pelo uso de expressões e ditados populares, como vimos nas passagens reproduzidas anteriormente. Além de romper com os padrões dicotômicos de poder de alta e baixa cultura, de língua culta e língua popular, de extratos sociais superiores e inferiores, tais estratégias, no relato de Duarte (2021), são sinais da presença de uma cultura brasileira que se independentiza da portuguesa. Eles revelam certa ironia ao se referir a atos e fatos ocorridos com o príncipe, futuro imperador, sendo enunciados na voz do burro Fico.

Nesses momentos, a ironia traz o humor, mas, ao mesmo tempo, traz inquietações e possibilita refletir sobre o que está sendo narrado. Menton (1993) aponta para o uso da heteroglossia no romance histórico como meio de ruptura com o discurso unívoco da historiografia tradicional, e isso se confirma entre os cruzamentos dos relatos do burro Fico e das ações e falas de Dom Pedro I, que se complementam e, concomitantemente, reiteram ou redimensionam os eventos já conhecidos. A utilização dessa vertente popular de linguagem na narrativa híbrida infantil evidencia a estratificação social existente à época e a fragmentação do discurso unívoco da história tradicional sobre o passado.

A sexta característica – utilização de recursos metaficcionais, como, por exemplo, “por meio da presença de um diálogo entre a voz enunciativa do discurso e seu narratário ou por sutis enunciados do narrador” (Fleck, 2017, p. 111) – pode ser observada na seguinte passagem do relato ficcional: “Este livro não tem notas de rodapé, me desculpe. Melhor consultar o pai dos burros” (Duarte, 2021, p. 20). O burro explicita ao narratário que não há nota de rodapé do livro, e o orienta a pesquisar o “pai dos burros”, uma expressão de valor pejorativo para se referir ao dicionário.

Em outro excerto, no qual o burro dirige-se ao narratário, temos: “Você nunca soube de mim. Seu professor de história nunca me citou. Nunca fui pergunta de vestibular. Ao terminar de ler meu livro, você certamente esquecerá minha existência” (Duarte, 2021, p. 29). Nessas passagens, a presença do narratário está estabelecida

como um elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas.

Essas análises permitem constatar a presença das características do romance histórico contemporâneo de mediação, propostas por Fleck (2017), na narrativa híbrida de história e ficção infantil de Duarte (2021), que aproxima o discurso ficcional do historiográfico, mas, ao mesmo tempo, revela um relato híbrido repleto de recursos linguísticos possíveis apenas na escrita da ficção. São esses recursos que têm a potencialidade de ressignificar o passado registrado, sob outras técnicas escriturais, nos anais da historiografia tradicional.

Considerações finais

Nosso objetivo, com a produção desta escrita, é apresentar uma possibilidade de leitura literária com vista a contribuir para a formação do leitor decolonial ainda no Ensino Fundamental. Entendemos que a narrativa híbrida de história e ficção da literatura infantil brasileira, *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, traz, em sua essência, elementos que podem despertar a curiosidade dos pequenos leitores pelos meandros do relato ficcional e por seus cruzamentos com o relato histórico. Isso pode ser potencializado se o professor – como leitor experiente e capaz de mediar as leituras em sala de aula – auxiliar os leitores em formação na compreensão e nas reflexões sobre o objeto lido.

Vale destacar que os recursos escriturais utilizados pelo autor para tecer o relato apelam para a presença de expressões metafóricas, irônicas, plurissignificativas, para a paródia, a carnavalização, a heterroglossia, que, nesse projeto estético decolonial como um todo, revisitam o momento histórico da Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1822, e, ao mesmo tempo, ressignificam as ações de Dom Pedro I, heroificado no discurso historiográfico hegemônico. Vale ressaltar que, conforme os estudos de Santos (2023), o emprego de tais estratégias

de escrita no relato de Duarte (2021) conduz essa narrativa híbrida infantil aos processos mais críticos da desconstrução de discursos e de figuras heroicizadas na historiografia tradicional.

Ao observarmos as ações do burro Fico como narrador – um animal humanizado – no relato das ações realizadas pelo jovem príncipe, futuro imperador, temos uma forma de desmistificação da figura do herói, que, no decorrer do relato, apresenta mal-estar físico, insegurança, raiva, alegria, entre outras emoções e sensações, o que demonstra seu processo de humanização pela ficção. Assim, possibilita-se que o leitor conheça outros aspectos que permeiam a história, mas que estavam fora do crivo do discurso oficial. Por isso, a obra contribui, com um movimento de decolonialidade, para o “giro decolonial”, para pensar a história que se apresenta sobre o dia 7 de setembro sob perspectivas outras.

Entendemos a decolonialidade, nesse contexto, como um processo de reconstituição sócio-histórica, econômica e cultural da identidade nacional, capaz de, gradativamente, proporcionar o fazer pensar descolonizado, de contestar e de reconfigurar o que foi instituído desde o período colonial na América do Sul, mais precisamente no Brasil, por estarmos focalizando uma narrativa híbrida de história e ficção que ressignifica um evento histórico de nosso país. As reminiscências da colonialidade, entre as quais o racismo, a discriminação, a não aceitação da diversidade cultural e religiosa, as questões de gênero, entre tantos outros resquícios da retórica colonialista que imperou por séculos, podem ser gradativamente excluídas de nossa sociedade se empreendermos, entre outras ações, uma formação leitora decolonial em nossas escolas.

Além disso, destacamos a importância do professor do Ensino Fundamental, a quem dirigimos nossos estudos e abordagens literárias, pois seu papel de mediador e orientador da leitura é fundamental para auxiliar o leitor em formação na compreensão das diferenças entre o discurso ficcional e o histórico, uma vez que cada um deles apresenta características específicas. Defendemos que o aluno deve ser instrumentalizado para conhecer os

movimentos entre a linguagem denotativa e a conotativa para percorrer o caminho rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário do nosso país.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2002.
- BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- BRAIT, Beth. O texto irônico: fundamentos teóricos para leitura e interpretação. *Letras*, Santa Maria, v. 15, p. 11-28, dez. 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLAÇO, Thais Luzia. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DUARTE, Marcelo. *Memórias póstumas do Burro da Independência*. São Paulo: Panda Books, 2021.
- ESTEVES, Antônio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

- 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, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1979.
- GOMES, Laurentino. *1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram Dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LIMA, Luiz Costa. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LUSTOSA, Isabel. *A história do Brasil explicada aos meus filhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- MATA INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva de la evolución de la novela histórica. In: SPANG, Kurt; ARELLANO, Ignacio; MATA INDURÁIN, Carlos. (org.). *La novela histórica: teoría y comentarios*. Pamplona: Eunsa, 1995. p. 13-64.
- MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina – 1979-1992*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: 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. p. 29-30.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco; SANTOS, Vilson Pruzak; SOUZA, Matilde Costa Fernandes. Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino. *Primeira Escrita*. Aquidauana (MS), v. 9, n. 2, p. 41-53, out. 2022.

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 Unesp, 1992. p. 39-64.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no Ensino*. Maceió: Edufal, 2005.

SPYER, Tereza; LEROY, Henrique Rodrigues; NAME, Leo. Zulma Palermo: a opção decolonial como lugar-outra de pensamento. Tradução de Bruna Macedo de Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

5

DOM PEDRO I VAMPIRO (2015), DE NAZARETHE FONSECA:

Ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida

Douglas Rafael Facchinello

Introdução

Após os 322 anos de Colônia em nosso território, a partir da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral para oficializar a posse dessas terras ao Oeste do Atlântico, em 1500, como consequência das investidas das grandes navegações europeias do final do século XV e início do século XVI, a história tradicional registra, em seus anais, o período de 67 anos de monarquia no país. Esse período do Brasil Império foi marcado pela regência de dois imperadores e três imperatrizes. O primeiro reinado – que se iniciou em 1822, após os conflitos que finalizaram o período colonial, e estendeu-se até 1831 – foi governado pelo imperador Dom Pedro I, que reinou, primeiramente, junto à imperatriz Maria Leopoldina da Áustria, e, em seguida à morte dela, em segundas núpcias, junto à imperatriz Amélia de Leuchtemberg, da Alemanha. Já o segundo reinado – de 1840, após a regência trina (1831-1840), até 1889, quando se proclamou a República – foi exercido por Dom Pedro II, filho de Dom Pedro I e Maria Leopoldina da Áustria, que herdou o trono aos 5 anos de idade. Este teve como imperatriz consorte Tereza Cristina de Bourbon-Duas Sicílias e, em várias ocasiões de viagens e tratamento de

saúde, deixou o comando do Império nas mãos de sua filha mais velha, a princesa Isabel.

O período imperial de nosso passado é o mais curto de nossas fases históricas – 1822 a 1889 – e está marcado por esta questão incomum no continente americano: a passagem da situação colonial para a constituição de um império monarquista. O comando político e administrativo exercido pela monarquia portuguesa durante a Colônia passa a se centrar nas mãos dos descendentes dessa mesma família na sequência histórica dos fatos que marcam nosso passado. Esse período foi conturbado, pois nem todos os habitantes do território estavam de acordo com essa situação, de forma que muitas revoltas populares surgiram nesse período. O caráter impulsivo, autoritário e imprevisível do imperador não agradava a todos. Isso conduziu Dom Pedro I, nove anos após assumir o comando do Império do Brasil, a abdicar do trono em nome de seu filho, Dom Pedro II, e retornar a Portugal.

A vida extravagante do imperador Dom Pedro I sempre foi motivo de discussão e de especulações tanto no âmbito da historiografia tradicional, que procurou construir uma imagem heroicizada do jovem príncipe português como patriota brasileiro, quanto na arte literária, que, por meio do romance histórico tradicional, procurou erigir imagens laudatórias e condescendentes do jovem impetuoso e impulsivo. Neste texto, é a essa última seara que nos dedicamos, e, nesse contexto, mais especificamente, à arte literária infantil e juvenil, que, nos últimos anos, vem se alinhando às escritas híbridas de história e ficção para o público adulto e ressignificando, pela arte literária, o passado de nosso país. É o que verifica Santos (2023) quando, ao traçar um panorama diacrônico das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, constata a existência da dicotomia entre “tradição” e “revisão crítica do passado” como traço da escrita ficcional híbrida também no universo infantil e juvenil:

[...] também nas representações ficcionais voltadas ao período histórico do Brasil Império, verificamos a presença da dicotomia da

exaltação dos representantes do poder, por um lado – como é evidente na obra *A princesa Isabel, o gato e a fotografia* (2009), de Pedro Afonso Vasquez – e os questionamentos e as ressignificações sobre eventos e personagens dessa época, por outro, como revelam *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado* (2019), de Luiz Eduardo Castro Neves (Santos, 2023, p. 287).

É pensando na possibilidade de ressignificar o passado pela via da produção literária híbrida de história e ficção – quando adequadamente mediada junto a leitores do Ensino Fundamental – que nos voltamos, aqui, a examinar, no contexto da trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras estabelecida por Santos (2023), uma das obras mais significativas nesse tipo de produção: *Dom Pedro I vampiro* (2015), de Nazarethe Fonseca. É pela mediação e pela prática efetiva da leitura em sala de aula que podemos chegar, por meio de ações interdisciplinares, à formação de um leitor decolonial no espaço da escola pública brasileira. Entendemos que o leitor decolonial é aquele que, pela prática de leitura de obras que propiciem a descolonização de sua mente, sua identidade e seu imaginário, pode conceber o passado colonial e imperial do Brasil como forjador de situações que influenciam, em alguma medida, a atual condição política republicana em nosso país e, desse modo, compreender as reminiscências do colonialismo como entraves à constituição de uma sociedade igualitária e justa.

Na obra juvenil focalizada neste estudo, a escritora maranhense Nazarethe Fonseca produziu uma narrativa na qual a personagem protagonista é de extração histórica, mas, na contemporaneidade, tem o poder de renarrar, sob outra perspectiva, os eventos históricos dos quais participou ativamente, porque, no universo ficcional, ele é um ser sobrenatural, um vampiro. Dom Pedro, agora, é apenas Pedro, um vampiro que ainda é perseguido pelos monstros do passado e pelas formas como a história nos é contada.

É nesse sentido que, mais adiante, apresentamos uma leitura da narrativa *Dom Pedro I vampiro* (2015), na qual apontamos os principais aspectos em relação aos elementos da narrativa, com foco no elemento personagem. Examinamos a filiação desse relato à modalidade de narrativa híbrida de história e ficção, no âmbito do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), e trazemos algumas reflexões sobre seu universo diegético. O intuito 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, pautado no debate sobre a forma como se olha para o passado. Acreditamos que tal ação possa auxiliar na implementação do “giro decolonial” (Mignolo, 2007) no espaço da escola pública brasileira.

Antes disso, porém, como nosso propósito é o de apontar alguns caminhos possíveis para o trabalho com essa narrativa híbrida de história e ficção – que podem ser estendidos a outras obras dessa natureza –, interessa-nos tecer uma breve discussão sobre como o ensino da leitura e da literatura tem sido indicado nos documentos curriculares oficiais para o componente Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado do Paraná, *locus* de nossa atuação docente, e sobre a recente implantação da plataforma educacional Leia Paraná, voltada para a leitura literária em sala de aula. É a esse tema, portanto, que nos dedicamos na próxima seção.

Contextualizando o ensino da literatura na escola: o lugar das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis

Na atualidade, pela primeira vez na história da educação paranaense, no contexto da rede estadual de ensino, para além da teorização e dos encaminhamentos indicados nos documentos curriculares oficiais, houve, como parte de uma política educacional do Estado do Paraná, um direcionamento específico para a leitura literária em sala de aula, materializada pela implantação da plataforma educacional Leia Paraná, que deve ser utilizada semanalmente nas escolas. Até o surgimento da plataforma, as

indicações para o trabalho com a leitura e a literatura restringiam-se ao contido nos documentos curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, a saber: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB) (Paraná, 1990), vigente até 2008; as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) (Paraná, 2008), vigente até 2019; e o atual Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) (Paraná, 2019), ancorado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Todos esses documentos orientam como a leitura e a literatura deveriam e devem ser abordadas em sala de aula, mas não havia no CB e nas DCEs, assim como não há, agora, no Crep, encaminhamentos explícitos sobre a formação do leitor literário em uma perspectiva decolonial, ou seja, voltada à construção de um leitor descolonizado das influências eurocêntricas, como veremos na sequência.

No CB (Paraná, 1990), documento que continha a proposta curricular para o ensino de 1º Grau – hoje Ensino Fundamental –, já havia a compreensão da “natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem”, de “seu caráter dialógico, interacional” e de que “nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social” (Paraná, 1990, p. 45). Decorre dessa perspectiva o entendimento de que “a leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície” (Paraná, 1990, p. 49).

No que concerne ao ensino da literatura, o documento da década de 90 expressava uma denúncia: “A literatura do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos” (Paraná, 1990, p. 47). Nesse sentido, alertava que a literatura não deveria “ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida”, mas, sim, “ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a ensinar coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação

maior” (Paraná, 1990, p. 49). O CB também mencionava a importância de

[...] compreender as especificidades entre os discursos literários e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada (Paraná, 1990, p. 49).

Os documentos que se seguiram ao CB continuaram alinhados à concepção sociointeracionista da linguagem. Nas DCEs, a leitura era compreendida como “[...] um ato dialógico, [...] que envolve demandas sociais, históricas, [...] e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, [...] enfim, as várias vozes que o constituem” (Paraná, 2008, p. 56). Assentadas no ideário da pedagogia histórico-crítica, que vê a educação como mediação da prática social, e com base em uma visão bakhtiniana, que concebe as palavras como carregadas de conteúdo ideológico, as DCEs propunham o trabalho de leitura de diferentes gêneros textuais, numa perspectiva crítica, tomando-se as relações entre a vida cotidiana e a leitura como ponto norteador para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da literatura.

Especificamente no que tange à abordagem da literatura sugerida no documento, que concebia a arte literária “como produção humana, [que] está intrinsecamente ligada à vida social” (Paraná, 2008, p. 57), as DCEs propunham o Método Recepional como encaminhamento metodológico, “devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto” (Paraná, 2008, p. 74).

Por fim, o documento curricular norteador vigente a partir de 2019 – o Crep – expressa que as práticas de linguagem, incluindo a leitura, devem ser abordadas sob a perspectiva

[...] enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo que sua apropriação se dá a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nesse processo, o texto tem centralidade como unidade de trabalho e cabe ao(à) professor(a) promover atividades nas quais os(as) estudantes relacionem os textos a seus contextos de produção, desenvolvendo habilidades quanto ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos em várias mídias e semioses (Paraná, 2019, p. 6).

Nesse novo documento norteador, o trabalho com a leitura tem um alcance maior que o verificado nos documentos anteriores, pois engloba “textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” (Paraná, 2019, p. 13). No que diz respeito às práticas leitoras envolvendo a literatura, o Crep (Paraná, 2019) menciona os seguintes objetivos de aprendizagem, entre outros elencados no documento:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Paraná, 2019, p. 35).

Envolver-se na leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento (Paraná, 2019, p. 36).

O Crep (Paraná, 2019), assim como o faz a BNCC (Brasil, 2018), situa o trabalho com textos literários de diferentes gêneros no campo de atuação artístico-literário, no qual se articulam a literatura e outras produções culturais.

A análise das orientações e diretrizes presentes nesses documentos curriculares oficiais para o ensino de Língua

Portuguesa mostra, portanto, uma perspectiva sociointeracionista ou enunciativo-discursiva voltada para o desenvolvimento do senso crítico, o que propicia conceber uma prática decolonial da leitura literária. Entretanto, nenhum desses documentos faz menção explícita à formação do leitor literário na perspectiva da decolonialidade, e tampouco faz referência à literatura infantil e juvenil híbrida de história e ficção como opção para um trabalho voltado à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos alunos. Esse aspecto, em nosso entendimento, justifica caracterizar as pesquisas nesse campo como promissoras para a formação de leitores mais instruídos e capazes de compreender as instâncias ideológicas involucradas nos textos que circulam nas escolas. Além disso, acreditamos que o trabalho com a leitura literária em uma perspectiva crítica e decolonial pode contribuir, com o passar do tempo, para a seleção de obras que possam compor, sejam as bibliotecas físicas escolares, seja o acervo da plataforma digital, com narrativas híbridas de história e ficção a serem disponibilizadas aos alunos, com o intuito de que essas obras venham a fazer parte de suas leituras e de sua formação decolonial.

A plataforma Leia Paraná, como já mencionado, tenta, pela primeira vez de forma coletiva e coordenada, implantar a prática de leitura especificamente voltada para textos literários. As aulas voltadas a esse propósito devem acontecer uma vez por semana, em todas as turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, e precisam ser realizadas na plataforma com as obras que lá estão disponíveis. Os livros que compõem o acervo foram selecionados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed), tendo como parâmetro as obras mais buscadas e compradas, como podemos ler no *site* que apresenta a plataforma:

Considerando a importância social da leitura, de um bom desempenho dos estudantes não só no componente curricular de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento e as

necessidades do mundo do trabalho, a partir de 2023 os alunos terão acesso a uma nova ferramenta para as aulas de leitura, a plataforma Leia Paraná. Os objetivos desta ferramenta são fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da cultura digital. Para isso, a plataforma conta com 60 títulos adequados a diferentes faixas etárias, que tratam de uma diversidade de temáticas e áreas do conhecimento. As obras selecionadas vão de best-sellers aos clássicos da literatura universal. Ao longo da leitura de cada obra, o estudante responderá exercícios elaborados a partir de uma matriz de referência com objetivo de avaliar a sua capacidade de compreensão e análise crítica da obra¹.

Novamente, vemos que há, por parte da instância governamental, a construção de um discurso voltado à importância do hábito de ler, da literatura, mas 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. Observamos, inclusive, que não há, na plataforma Leia Paraná, nenhuma obra híbrida de história e ficção dentre as relacionadas por Santos (2023), em sua tese. Para formar esse leitor que almejamos – um leitor reflexivo, em uma perspectiva decolonial –, acreditamos que o trabalho com texto literário híbrido de história e ficção seja uma das formas mais propícias e efetivas, pois, com essas narrativas híbridas, podemos, por exemplo, por meio da voz de personagens – sejam fictícias, sejam de extração histórica, sejam as que representam figuras que se destacaram na historiografia oficial ou que foram por ela silenciadas – que recontam os eventos históricos, mobilizar diferentes perspectivas sobre o passado e, conseqüentemente, promover os questionamentos que uma abordagem decolonial requer.

¹ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/leia_parana. Acesso em: 2 ago. 2023.

A respeito da importância da leitura para o sucesso escolar e social dos sujeitos, Fleck (2019, p. 60) comenta que essa prática estimula a “capacidade de abstração, instrumentalizando o indivíduo a lidar, de forma consciente, com outros códigos e linguagens com os quais terá, necessariamente, que se enfrentar ao longo de sua caminhada educacional”. Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado, é preciso superar a habilidade de reconhecer os símbolos linguísticos e decodificá-los. É preciso desenvolver a leitura em suas múltiplas dimensões – sensorial, emocional e racional (Martins, 1994) –, pois, entre outros aspectos, ela é um processo de construção de significados e atribuição de sentidos, os quais se potencializam quando o material de leitura é o texto literário.

Partimos dessa premissa, pois, para discutirmos a abordagem de textos híbridos de história e ficção – no caso de nosso estudo aqui apresentado, *Dom Pedro I vampiro* (Fonseca, 2015) –, com vista a pontuar alguns elementos que permitam a desconstrução dos estereótipos ideológicos eurocêntricos dominantes. Assim, na próxima seção, debruçamo-nos na análise do nosso *corpus* de pesquisa.

***Dom Pedro I vampiro* (2015), de Nazareth Fonseca: uma dimensão sobrenatural da vida**

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*, o professor Vilson Pruzak dos Santos (2023) cataloga e classifica um total de 141 narrativas híbridas de história e ficção, com base nas quais ele estabelece a trajetória diacrônica desse gênero em nossa literatura infantil e juvenil brasileira. Desse montante de obras, 40 delas se voltam à revisitação de fatos e personagens relacionados ao período do Brasil Império (1822-1889).

A narrativa híbrida de história e ficção juvenil que nos serve de *corpus* para análise carrega o nome de sua personagem principal

no título, o que evidencia, de antemão, o protagonismo que nossa personagem de extração histórica, Dom Pedro I, assume nessa diegese. Nosso primeiro imperador – a personalidade que, segundo expõe a história tradicional, instaurou o Dia do Fico, em 9 janeiro de 1822, e o “grito da Independência”, em 7 de setembro de 1822 – recebe, assim, o lugar de destaque nesse relato ficcional direcionado a leitores jovens em processo de formação leitora.

Apenas com essas duas atitudes históricas de Dom Pedro I – ficar no Brasil contra as ordens portuguesas e declarar a independência do país –, já é possível, no que tange à classificação referente à ação das personagens em um relato, atribuir a essa personagem de extração histórica a definição de “personagem principal”, pois foi Dom Pedro I quem fez as declarações tanto de ficar no Brasil como de torná-lo um território independente. Se fora qualquer outra personagem que, na ficção, promovesse essas ações, não se produziria um relato híbrido sobre nossa história ancorado na verossimilhança. Assim, de acordo com as definições de Franco Junior (2003), a configuração da personagem Dom Pedro I, na obra de Fonseca (2015), pode ser classificada como protagonista e, também, redonda, como veremos adiante, com base em sua atuação no relato híbrido selecionado.

Em Franco Junior (2003, p. 39), lemos que uma personagem é protagonista “quando suas ações são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha a função de *herói* na narrativa [...]”. Dom Pedro I foi, segundo boa parte dos registros historiográficos, a principal personagem para a própria constituição da nação brasileira, e a ficção de Fonseca (2015) não deixa de reconhecer esse protagonismo, embora outras facetas da personalidade do sujeito histórico também sejam trazidas à luz pela configuração ficcional.

Fonseca (2015) desenvolve uma diegese que nos traz a personagem Pedro como um vampiro que mora em São Paulo, no século XXI. A obra o descreve como um homem bonito: “o peito desenhado por músculos bem definidos ficava visível. Um homem de trinta e seis anos no auge de sua beleza física. [...] Passou pela

cozinha e quando chegou à sacada tinha caneca nas mãos” (Fonseca, 2015, p. 6). Assim, Pedro nos é apresentado pelo relato híbrido da forma que foi retratado em quadros e, mais tarde, nas séries televisivas (veja-se, por exemplo, Gomes, 2015). Desse modo, temos uma personagem protagonista configurada como fisicamente bonita, dentro dos padrões de beleza masculina atuais.

Contudo, diferentemente da imagem tradicionalmente evocada de Dom Pedro, configurado sempre como agente – aquele que protagonizou o Dia do Fico, a Proclamação da Independência ou a vitória na guerra civil portuguesa –, essa personagem, na narrativa, não se caracteriza como agente, mas, sim, como alguém que “sofre” as ações externas, como vemos no fragmento a seguir, recortado do relato:

Um dos pombos abriu os olhos e se moveu assustado. Um segundo depois, Pedro lançou a caneca sobre o ombro e se abaixou. A lâmina cortou o ar e acertou a porta de vidro, que se despedaçou ruidosamente. A caneca cortou o ar e acertou a cabeça de um dos invasores à pouca distância, espatifando-se. Um segundo mais e Pedro teria perdido a cabeça. Abaixado, fitou a espada recostada à parede onde jaziam os restos da porta (Fonseca, 2015, p. 6).

A tônica da diegese já se apresenta nas primeiras páginas: uma personagem bonita que é perseguida. Pedro é um vampiro, e uma de suas habilidades é a leitura de pensamento, o que o ajudava nas perseguições, pois vemos que “Pedro estudou seus pensamentos e afastou pouco depois [...]. Não gostava daquele dom [...]. Bastava fitar seus olhos e lançava-se dentro de suas vidas, dores e mortes” (Fonseca, 2015, p. 11).

A personagem configurada no relato como a antagonista de Pedro é Lucille D’Lord, que é quem o busca e o persegue ao longo da diegese. Durante a perseguição que abre a narrativa, ela nos é apresentada da seguinte maneira:

Estava parado diante de uma mulher, que o fitava sem afastar o olhar um segundo sequer. Não houve mudanças, nem poderiam. Lucille gostava da aparência que possuía. Mantinha cabelos loiros sobre os ombros em mechas levemente cacheadas. [...] Na face exibia juventude e beleza ressaltadas pela maquiagem.

– Acabo de lembrar por que às vezes evito as loiras – falou, e com um gesto lento tocou a ponta de um dos cachos da mulher, que sorriu fascinada.

– Por que não resolvemos isso como criaturas civilizadas? – murmurou, quando Pedro soltou o cacho com certo desprezo (Fonseca, 2015, p. 13).

A antagonista envolveu o protagonista Dom Pedro em uma teia para torná-lo um fantoche – por sua transformação em um ser sobrenatural, um vampiro – que ficaria preso a ela, uma súcuba, pois apenas seu sangue poderia sustentá-lo verdadeiramente e mantê-lo vivo nessa nova fase de existência de seu corpo, que, então, seria o de um ser sobrenatural. De maneira anacrônica, a diegese nos traz o momento no qual Pedro e Lucille se conheceram e a descrição de como o então príncipe a observou: “Aos olhos de Pedro, Lucille parecia uma estrela, cabelos dourados, pele pálida; a boca carnuda, delicada como um botão, era perfeita” (Fonseca, 2015, p. 56). Ela era irradiante e chamou a atenção do protagonista. De fato, ela fora posta pelo primo do príncipe, o Conde Durval, como uma isca para atraí-lo e torná-lo um ser que fosse manipulável, e não mais um ser humano.

As personagens Conde Durval D’Lord e Lucille D’Lord não são personagens de extração histórica, mas, na diegese, são apresentadas como tendo chegado

[...] ao Brasil no ano de 1800; viviam em Portugal desde janeiro de 1789. Durval D’Lord partiu antes dos primeiros conflitos explodirem na França pré-revolucionária. Muitos outros franceses haviam fugido dos horrores da Revolução Francesa, mas não com tanta antecedência, e se estabelecido em Portugal. Os amigos mais íntimos do conde costumavam dizer que ele parecia prever o futuro e evitar

situações extremas, como a fuga da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808 (Fonseca, 2015, p. 51).

Durval queria o poder e, para isso, manipulava todos a sua volta para chegar a Pedro. Por saber que ele gostava muito de mulheres, criou a oportunidade para que seu primo e sua companheira ficassem a sós, como podemos ler no fragmento a seguir:

Lucille se viu atraída, presa entre os braços do príncipe e, quando ele a beijou, ela se entregou à sua fome. Ele sentiu os lábios formigarem e provou do sabor que sentia em seu hálito. O que ele não sabia é que estava sendo drenado o mais suavemente possível (Fonseca, 2015, p. 58).

Após esse primeiro contato e enlace, ambos, Pedro e Lucille, tornaram-se amantes. Durval, aproveitando-se da fraqueza de Pedro – a atração por mulheres –, valeu-se de sua prima para, no campo sentimental, fazê-lo se aproximar, e, no sobrenatural, torná-lo um ser semelhante a eles dois, mas com a intenção de tê-lo como fantoche. Essa aproximação também ocorreu no campo das relações financeiras, pois

[...] o conde Durval não fazia vista grossa. Ele apoiava o romance dos dois e tinha sempre um bom negócio a sugerir ao príncipe. Também colocou à sua disposição todo o ouro que precisasse. Ele sabia que D. João não dava o suficiente ao herdeiro do trono. Pedro vivia endividado e, pior, devia a agiotas. Certa noite, ele o chamou para conversar em particular.

– Quero que me perdoe, Vossa Alteza real...

– Homem, deixei de cerimônia, achei que éramos amigos – comentou o príncipe tocando o ombro do conde. [...]

– Hoje estive na loja de Lucille e fui abordado por um homem – ele continha as palavras. – Queria que intercedesse em seu favor. Afirma ter lhe cedido uma quantia... Falava para todos ouvirem e insultava sua pessoa. Eu o paguei, caro amigo – revelou o conde em tom sério.

– Não podia permitir que continuasse (Fonseca, 2015, p. 85).

Prendendo o príncipe Pedro, seja com prazeres carnais, seja com dívidas monetárias, os D' Lords preparavam-se para ter Dom Pedro sob seus poderes quando este fosse o líder do reino, nação ou império. Quando esse momento chegou, Durval revelou a Pedro que ele estava preso a eles, pois o estavam transformando, para sempre, em um ser que não era mais humano, como revela a cena a seguir:

– Entende agora porquê está de joelhos, meu príncipe?

Dizendo isso, Durval puxou a gola de sua camisa e o mordeu. Um rugido escapou dos lábios de Pedro, que voltou a lutar, enquanto era drenado. O sangue era sorvido em goles longos, famintos. [...]

– O que fez? Você não pode tocá-lo ainda, – reclamou Lucille tocando a ferida sangrenta no pescoço do príncipe.

– Mudança de planos. Ele vai ser imperador. D. João é fraco, covarde, já não me serve mais. Pedro vai substituí-lo muito bem. Agora não fique aí olhando ele morrer, alimente-o.

– Não, Durval... Ele vai mudar, sentirá fome de sangue...

– Sim, vai. E você só o alimentará se ele ceder às minhas ordens. [...]. Havia perdido o controle hipnótico que mantinha sobre o rei D. João e não admitiria que o filho lhe escapasse.

[...] Lucille colocou o pulso sobre os lábios de Pedro. Ele tinha os olhos abertos e era possível ver que entendia tudo o que fora dito. O sangue tocou seus lábios pálidos e desceu por sua garganta. Logo ele estava sentado no chão sorvendo o sangue do pulso de Lucille. [...] Algo dentro dele havia se partido, fora sua humanidade (Fonseca, 2015, p. 85).

Foi assim que nosso protagonista, agora apenas Pedro, e não mais príncipe herdeiro, nem imperador, nem rei ou rei-soldado, tornou-se vampiro. A autora, valendo-se de anacronismos, traz-nos a diegese de Pedro vampiro e referências à história do Brasil, de forma a misturar história e ficção para jovens leitores em formação. Quando a autora opta pela construção da diegese por meio de analepses, para expor ao leitor a transformação pela qual passou a personagem protagonista, utiliza essa estratégia para trazer a história da família real e da construção de uma nação na América

no período colonial. Assim, na obra, surgem duas linhas narrativas, cada uma explicitada por um capítulo intercalado: enquanto o primeiro capítulo mostra Pedro sendo atacado no século XXI, o segundo capítulo apresenta ao leitor a família real e sua vida íntima na Quinta da Boa Vista, em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, em 1816. Nesse capítulo, há várias descrições do jovem príncipe, que se encontrava, naquele momento, separado de seu primeiro amor: a francesa Noémie Thierry, que fora a mãe de seu primeiro filho, natimorto. Ambos deviam se separar, pois era obrigação do príncipe casar-se com a princesa à qual estava prometido.

O segundo capítulo mostra-o, também, como um adolescente marcado pela impetuosidade, como podemos observar neste fragmento:

Dom João VI estava na sala dos despachos e, percebendo o estado do filho, mandou o Visconde de Magé e o Conde de Parati saírem. Os dois homens obedeceram de imediato [...]. A troca de olhares entre eles foi reveladora para o príncipe. Fora denunciado ao pai por aqueles dois puxa-sacos. Eles sabiam a natureza do assunto e se apressaram a sair temendo a cólera do príncipe, que era largamente conhecida. Todos temiam seu humor violento, as explosões de fúria. Nisso se parecia muito com a mãe, a espanhola (Fonseca, 2015, p. 15).

Contudo, diferentemente dessa descrição ficcional do príncipe Pedro em formação, sua imagem nos registros oficiais sobre o passado está assentada como a de um sujeito nobre, e a leitura desses registros nos leva a crer que é apenas para o bem que ele existe, como o fez Sousa (2015, p. 22), ao traçar a imagem do jovem príncipe, com destaque para “aquelas reservas de energia e resistência, de ímpeto puro e originalidade autêntica que marcam os homens do destino, os seres fadados à glória ainda que mesclada de infortúnio”. A escolha das palavras ou apenas o contexto na qual as inserimos faz a diferença, pois elas podem colocar a personagem com características de alguém predestinado ao poder ou, então, revelá-la como desequilibrada.

O relato ficcional, assim, põe em cena o primeiro Pedro a ser apresentado ao leitor, caracterizado como um homem bonito e mais velho, e o segundo, como um príncipe impetuoso, mas esses dois “Pedros”, como duas personagens distintas, desenvolvem-se no decorrer da tessitura narrativa. Esse recurso cria uma diegese mais complexa para interpretar; porém, oportuniza o embate entre um Pedro e o outro, instigando o leitor a revistar o passado. Isso também ocorre com a representação ficcional da personagem do Pedro adulto, que, por meio de suas lembranças, enfrenta-se com o passado que aflora em sua memória, como podemos observar no excerto destacado a seguir:

[...] Enquanto vivo e carregando o peso de suas responsabilidades como herdeiro [...], Pedro pensou a respeito da liberdade concedida às mulheres. Não no alto dos seus dezenove anos, quando era um homem casado e com uma filha, que terá como herança o trono de Portugal e do Brasil. Não, ele só pensou nisso com lucidez após a morte de Leopoldina, quando se torturava com a culpa e o medo do futuro. Quando ele sentiu que fora injusto e cruel. As mudanças só ocorreram tarde demais para que pudesse fazer algo a respeito. Hoje, havia mais liberdade e ele sabia que sua vida tomaria qualquer outro rumo. Se bem que muitos jovens por descuido se tornavam pais aos dezenove anos ou até menos. A questão em si não era de modo algum a paternidade, e sim o compromisso feito no altar de suas responsabilidades como imperador, homem e marido. Naqueles dias, repensou, fez o que tinha de ser feito. Não tão bem, mas o fez. Não podia voltar atrás em duas decisões e aprendera isso da pior forma possível (Fonseca, 2015, p. 77).

Esse excerto nos traz a personagem Pedro, já no século XXI, refletindo sobre sua postura passada como marido e imperador. Trata-se de uma construção diferente das imagens discursivamente já postas: como alguém determinado e que tinha de fazer tudo porque ele era o líder. A literatura, por via das várias analepses, mostra Pedro, na sua condição de vampiro, como uma personagem muito mais humanizada que o imperador Dom Pedro I dos livros

de história, pois a reflexão é um ato natural ao ser humano. O recurso escritural de revisitação do passado por meio das recordações do protagonista permite a desconstrução da personagem heroificada. É com a ajuda desse recurso que a arte consegue ir, assim, da tradição exaltadora do passado à criticidade dessas imagens. Isso gera a desconstrução que tem potencial para nos levar a uma visão decolonial, quando pensamos na formação de um leitor que seja capaz de confrontar seu conhecimento de mundo com as novas imagens ressignificadas do passado histórico, construídas pela arte literária atual. Como reflete Santos (2023, p. 73), “tal passo da formação de leitores literários decoloniais pode iniciá-los na própria manipulação da linguagem, ao concordarem, discordarem ou ampliarem, em suas próprias versões, alguns dos elementos dos relatos híbridos com os quais interagem”.

Com relação ao tempo da narrativa, o relato ficcional transcorre no tempo histórico que vai desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, em decorrência da fuga ocasionada pelas invasões napoleônicas, até a morte física de Pedro IV. Nesse recorte temporal escolhido para a diegese, o leitor pode rever, pela ficção, várias das ações, dos acontecimentos e dos atos realizados pela personagem Dom Pedro I ao longo desse período de 200 anos. Há, contudo, nesse relato híbrido de história e ficção, a inserção de uma segunda temporalidade, gerada muito mais pelos recursos da escrita da ficção gótica. Essa outra temporalidade narrativa se passa na contemporaneidade, no começo do século XXI, e é constituída de várias analepses e prolepses, que tanto promovem as voltas da personagem ao passado, pela via da memória, como projetam certas ações e eventos ao futuro.

A partir da narração da chegada da corte lusitana ao Brasil, as ações da personagem Pedro são contadas por um narrador extradiegético, ou seja, um narrador externo aos acontecimentos, que percorre a história do então jovem príncipe e suas relações complexas com a família, a sexualidade e a formação para o futuro. Acreditamos que a autora optou por essa construção narrativa quando se tratava dos eventos da história do Brasil, pois, exceto

pela vida privada do príncipe Pedro ou do imperador Dom Pedro I, todo o restante é quase imutável; ou seja, o que é tido como fato já está posto. Entretanto, a vida privada – a qual a história tradicional evita – é trazida a nós, pela ficção, no tempo presente da narrativa. Essa perspectiva outra das vivências da personagem chega ao leitor por meio do discurso direto ou do indireto livre, ou, ainda, do fluxo de consciência da personagem Pedro.

A configuração da personagem Pedro I no relato de Fonseca (2015), assim, não se resume a seu “belo corpo”. A diegese evidencia, também, a construção psicológica, para revelar que a personagem demonstra “humanidade”, quando, por exemplo, o relato apresenta seu comportamento frente ao filho natimorto. Uma das cenas desse acontecimento é narrada da seguinte maneira: “O corpo foi embalsamado e enviado para Pedro, que o pranteou dolorosamente e o guardou entre seus pertences. Uma relíquia macabra de um amor desfeito” (Fonseca, 2015, p. 41). O processo de humanização do príncipe Pedro pela ficção juvenil brasileira está em consonância com o processo do desconstrucionismo de personagens de mármore da literatura latino-americana. As imagens erigidas anteriormente, que contribuem para perpetuação da ideologia eurocêntrica dominante, quando ressignificadas, humanizadas pela arte literária, quebram a tradição das personagens colocadas em pedestais. Nesse sentido, o estudioso mexicano Marco Aurelio Larios (1997, p. 134) comenta que, nas escrita híbridas de história e ficção,

[...] este abandono de la historiografía moderna, legitimadora de un único relato sobre la historia se realiza con la disensión, el redescubrimiento, la humanización que trasciende a tales personajes de la historia inmortal a la que parecían condenados sin rescate. La nueva novela histórica los rescata y les otorga la existencia imaginativa, el diálogo, la humanidad que el relato de legitimación nacional o latinoamericano les negó para encubrir el pasado

*histórico de una retórica maniquea de buenos y malos, de héroes y antihéroes, de grandes y pequeños hombres*².

Embora essa desconstrução das imagens heroicizadas das grandes personagens da história seja muito mais recorrente nas modalidades do romance histórico crítico destinado ao público adulto, sendo ela efetivada pela paródia, pela carnavalização, pelo emprego do grotesco na literatura, esse processo também integra o conjunto de ressignificações do passado na literatura infantil e juvenil. Esta, nesse sentido, opta mais pela humanização dessas personagens como procedimento de desconstrução das imagens laudatórias e heroicas delas erigidas na historiografia tradicional do que por outros meios mais frequentes na literatura para adultos. O relato de Fonseca (2015), nesse sentido, é um bom exemplo de como o passado, as ações e as imagens de uma personalidade histórica – como Dom Pedro I – podem adquirir outros contornos quando inseridos em relatos híbridos de história e ficção juvenis com tendência à desconstrução.

Outra relação psicológica bastante complexa da personagem Dom Pedro I apresentada nessa narrativa híbrida juvenil é a estabelecida com sua esposa Leopoldina. O relato menciona que “Pedro estava casado com Leopoldina havia um ano e nesse meio tempo se envolveu em diversas ‘aventuras’ das quais sempre escapava ileso, mas com a reputação um pouco maior” (Fonseca, 2015, p. 53). Na sequência do relato, em um momento de tempo referente ao século XXI, a personagem Pedro, em sua configuração como vampiro, caracteriza-se como alguém lúcido frente à injustiça

² Nossa tradução: [...] este abandono da historiografia moderna, legitimadora de um único relato sobre a história, realiza-se com a dissensão, o redescobrimto, a humanização que transcende a tais personagens da história imortal à qual pareciam condenadas sem resgate. O novo romance histórico as resgata e lhes outorga uma existência imaginativa, o diálogo, a humanidade que o relato de legitimação nacional ou latino-americano lhes negou para encobrir o passado histórico de uma retórica maniqueísta de bons e maus, de heróis e anti-heróis, de grandes e pequenos homens.

que cometera com sua esposa, conforme expressa a voz enunciativa extradiegética, ao comentar que “ele só pensou nisso com lucidez após a morte de Leopoldina, quando se torturava com a culpa e o medo do futuro. Quando ele sentiu que fora injusto e cruel” (Fonseca, 2015, p. 77).

Fonseca (2015) dá “voz” a Pedro para se defender com relação ao que fez a Leopoldina, quando lhe perguntam se ele fora rude com ela: “Fui, mas não do modo que os biógrafos contam. Não a chutei e isso ficou claro com a exumação do seu corpo em 2012. Fui cruel ao depreciá-la diante de Domitila” (Fonseca, 2015, p. 298). Nesse excerto, revela-se toda a potencialidade tanto da dupla temporalidade instituída na obra quanto da possível configuração sobrenatural da personagem. Por meio desses artifícios da ficção, a própria personagem pode refletir e se expressar em uma espécie de atemporalidade. Um diálogo entre passado e presente se instala, e esse se torna o espaço das múltiplas faces e das inúmeras controvérsias que rondam as imagens dessa personagem, seja no âmbito da historiografia, seja no universo ficcional da literatura, que as tem apresentado sob diferentes configurações. É a confrontação dessas imagens opostas que possibilita a formação leitora decolonial, as discussões frente a cada uma dessas imagens e a reelaboração que daí pode surgir, que são aspectos potencializadores da criticidade, dos questionamentos e da ampliação de visões de mundo dos leitores dessa obra.

A tradição exaltadora, que escondia as problemáticas ações e atitudes do imperador, e as desconstruções que levantaram as acusações tanto do caráter quanto da personalidade desse sujeito ao longo do tempo confrontam-se no espaço ficcional e permitem ao leitor vivenciar o enfrentamento de imagens díspares. Desse enfrentamento de opostos, surge uma personagem humanizada, e dela, resulta a desconstrução de qualquer “verdade” absoluta. Os opostos encontram um espaço de diálogo na ficção, algo que, na historiografia e na produção didática, não se materializa ou se fundamenta.

Nos livros de história do Brasil, como os três volumes da obra de Sousa (2015) que estão na biblioteca do Senado, não há qualquer menção a um relacionamento abusivo do imperador com Leopoldina. Temos, nesses livros, a referência apenas à ausência de amor e a seus problemas conjugais relacionado às amantes: “A prole que lhe assegurou D. Leopoldina não significa que algum dia se sentisse ligado à mulher, já não como um grande amoroso, mas apenas como um marido comum” (Sousa, 2015, p. 106).

Em nosso processo de leitura da obra de Fonseca (2015), verificamos a presença de vários vieses psicológicos que releem o passado da personagem de extração histórica à qual nos dedicamos neste texto, sendo o espaço do relato híbrido aquele que acolhe as configurações do Pedro fictício, cujas imagens, talvez, possam resultar não menos plausíveis do que as produzidas pelo discurso historiográfico, embora a arte deixe marcada sua função artística ao inventar uma personagem vampiro que, claramente, faz parte unicamente do universo literário.

Metaforicamente, podemos ler essa conjunção de opostos como as relações da literatura com a história, em que, nos termos de Milton (1992, p. 183), o romance “[...] não invade as dependências alheias. 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”. Assim, “a literatura pode ser considerada uma leitora privilegiada dos signos da história” (Esteves, 2010, p. 18).

Do mesmo modo como a famosa personagem Bentinho, da obra *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, caracterizado pelo próprio Bento adulto, que o julga e coexiste na narrativa, Pedro e Dom Pedro I coexistem nessa diegese, o que torna possíveis as duas análises a seguir expostas com relação à construção da personagem na obra de Fonseca (2015). A primeira refere-se a uma construção de personagem que se revela como “plana estereotipada”, pois se trata da aproximação que busca fazer o relato juvenil híbrido de história e ficção com a imagem conhecida por outros discursos da figura histórica de Dom Pedro I, daquele

imperador caracterizado por meio de várias adjetivações. Porém, o que nos permite ressignificar o passado e repensar a ideologia dominante quanto à caracterização histórica atual do primeiro imperador brasileiro é a construção que dele se faz como “personagem redonda”, materializada no Pedro vampiro, pois seus séculos de existência fazem-no refletir sobre fazer diferente e ser uma personagem diferente do que fora, como podemos observar no fragmento a seguir destacado:

[...] era apenas um mortal, que não via além do que lhe era permitido. Se pudesse ter governado o Brasil com todos os recursos à disposição nos dias atuais, a história teria sido outra! Estava nos livros de história, documentários, matérias de jornais [...]. Mas quem o conhecia verdadeiramente? O homem, o marido, o imperador? Os livros não sabiam nada! Contam apenas o que foi visto por observadores, por cartas... (Fonseca, 2015, p. 79).

Vemos, no trecho citado, que a personagem Pedro vampiro, por meio do emprego de recursos metaliterários, questiona os livros historiográficos – sobre o que “estava nos livros de história, documentários” – e se pergunta: “Mas quem o conhecia verdadeiramente?”. A personagem fictícia evidencia o que conjecturamos quando tratamos da intencionalidade do discurso, seja para a manutenção da ideologia dominante, seja para a ruptura e desconstrução das personagens postas como canônicas. Pela via da metaficção, o discurso e sua intencionalidade são postos em dúvida, como em “Os livros não sabiam nada! Contam apenas o que foi visto por observadores, por cartas...”.

Nossa personagem claramente questiona sobre como se olha para a construção da personagem histórica de maneira complexa, ora como no trecho anterior, no qual faz uma crítica, ora com no trecho a seguir, quando questiona uma forma pela qual ela é historicamente criticada com relação a uma de suas principais características:

[...] Você pelo que a história conta nunca dispensou um rabo de saia. Entrou para a história por vários motivos, nem todos bons. Teve o grito do Ipiranga, a dor de barriga, e sua fama de mulherengo.

– Volto a dizer, não acredite em tudo que lê. Nesse país existe uma força invisível que tenta denegrir a imagem dos que se destacam. Nunca se perguntou por que o povo se sente tão inferiorizado e não sabe votar? Ou por que temos de ter um jeitinho brasileiro? [...] – Tenho orgulho do país que ajudei a criar. Mas me envergonho do modo que cada candidato eleito pelo povo o trata. [...] Lutar e morrer ainda vale – afirmou sem usar de demagogia (Fonseca, 2015, p. 163).

São momentos narrativos como esses que nos permitem identificar o teor ideológico de uma escrita híbrida. Aqui, no processo de leitura, mediado pelo professor leitor, como propomos, é que cabe parar e discutir com os alunos: será que o sujeito que, no passado, abdicou do trono, abandonou o território no qual era imperador, por não conseguir compartilhar o exercício do poder, insistiu na autonomia absoluta do poder moderador, por ele criado, e concentrou em suas mãos todo o poder seria, hoje, de fato, capaz de administrar o país pelos princípios da democracia, da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos? São passagens como essas que nos dão abertura para discutir não só a verossimilhança na configuração da personagem – que, aqui, tem forte apelo ao “arrependimento” que a condição sobrenatural lhe possibilita –, mas também as intencionalidades na geração de discursos tanto sobre o passado quanto sobre o presente. Enfrentamentos como o anteriormente exposto são ideias para provocar discussões e reflexões junto aos jovens leitores em formação. São oportunidades como essas, propiciadas pela leitura de narrativas híbridas de história e ficção na sala de aula, que, cremos, podem auxiliar os estudantes a darem o “giro decolonial” ao longo da formação leitora. Cabe, assim, lembrarmos o nosso leitor, o professor do Ensino Fundamental, de 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)*³ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

É por esse meio que buscamos “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). Sabemos que essa condição decolonial depende, também, de que uma formação continuada de qualidade seja oferecida aos professores mediadores desse processo de leitura na escola pública brasileira. Por isso, consideramos a formação leitora como a ação mais relevante dos primeiros anos de escolarização, tanto para o aluno quanto para o professor, que deve mediar esse processo no Ensino Fundamental.

Essa modalidade narrativa juvenil híbrida de história e ficção, mediadora com tendência à desconstrução, se inserida na atual plataforma de leitura usada pelo Estado do Paraná, seja nos anos iniciais, seja nos anos finais – com outras narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil ou juvenil brasileira, também acompanhada por romances históricos contemporâneos de mediação, cujo grau de compreensão durante a leitura, segundo expressam Fleck (2017) e Klock (2021), é passível de assimilação pelos leitores ainda em processo de formação leitora –, pode colaborar para a formação de um leitor decolonial já nessa fase de formação. Segundo ressalta Klock (2021, p. 178),

³ 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).

[...] 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.

É, entretanto, fundamental a importância da função mediadora que o professor exerce durante esse processo de formação do aluno. Disso provém o mérito de oportunizar, também, a necessária formação continuada aos professores do Ensino Fundamental e Médio, que, em termos de oferta de suporte teórico específico para o ensino da literatura, para uma abordagem pedagógica adequada aos textos literários, não se apresenta, atualmente, como uma prioridade nas diretrizes que conduzem a educação brasileira. É durante a formação nos anos iniciais que

[...] 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).

Em vista do objetivo de formar um arcabouço teórico e exemplificar uma possibilidade de formação leitora decolonial, as leituras e abordagens analíticas às escritas híbridas têm o potencial de mostrar ao leitor como alguns eventos ou personagens relevantes de seu passado nacional podem ser configurados sob outras perspectivas e expressados por outras vozes que não aquelas consagradas no espaço do poder. Essas leituras tendem, ainda, a

ampliar seu conhecimento sobre outros acontecimentos importantes que afetaram todo um continente ou sobre determinada época histórica de sua cidade, seu estado ou seu país, por meio de perspectivas diferenciadas ou múltiplas. Quando tais escritas buscam aproximar-se do leitor em formação, sua potencialidade para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário torna-se ainda mais significativa, pois o diferente, o inusitado, o imaginativo e fantasioso estimula a possibilidade para os questionamentos dos leitores em formação.

Segundo Pedro *et al.* (2022), a leitura de obras híbridas de história e ficção, seja de romances ou narrativas infantis ou juvenis, no decorrer do processo educacional, coloca-se como uma possibilidade promissora à formação do leitor decolonial 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).

Possibilitar aos nossos estudantes a leitura de produções híbridas no espaço de formação escolar pode ser o começo de uma ação descolonizadora de suas mentes, suas identidades e seu imaginário sobre o passado de nosso país. Todorov (2009), diante da complexidade de formar um leitor literário na escola – como evidenciam, inclusive, os preocupantes resultados na educação –, afirma que, no ambiente escolar, “o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária” (Todorov, 2009, p. 10), prática que a nós é mister transformar para a formação de um leitor literário decolonial. Pela oferta e leitura mediada de escritas literárias híbridas, almejamos que nossos estudantes sejam, gradativamente,

incentivados ao entendimento do processo de manipulação da linguagem, dado que esta pode ser utilizada na construção de diferentes discursos, carregados de ideologias. Tais discursos costumam impregnar-se em nossas mentes, atuando como vias pelas quais vemos o mundo. Descolonizar nossas mentes de ideologias colonialistas amplia nossa liberdade e nossa existência como sujeitos descolonizados, abertos à implementação de uma sociedade muito mais igualitária e justa.

Considerações finais

Quando nos deparamos com as leituras feitas tanto no espaço historiográfico quanto no literário, vemos, primeiramente, o fato de que existiu o Pedro príncipe, o Dom Pedro I, imperador do Brasil, e, depois, Pedro IV, rei de Portugal, o Rei-Soldado, cujas ações integram o passado de nosso país. Durante o processo de leitura de *Dom Pedro I vampiro* (2015), constatamos, pois, que a personagem Pedro – cuja construção artística está ancorada na existência da personalidade histórica do primeiro imperador do Brasil – é o protagonista, como também o foi durante sua vida, a do sujeito histórico ao qual essa configuração se vincula. Apesar de podermos classificar a configuração dessa personagem principal de duas maneiras, já que existem dois tempos narrativos e duas construções distintas da mesma personagem nesse contexto de ressignificação do passado pela literatura, quando o entrelaçamento desses tempos é visto de maneira global, na análise da obra como um todo, Pedro é uma personagem redonda, complexa, que procede às autoavaliações e até mesmo se apresenta com as incoerências que constituem a humanidade, muitas vezes negada em outros discursos, impedindo-nos de qualquer colocação que leve a se imaginar uma personagem plana no projeto estético dessa narrativa híbrida de história e ficção direcionada a jovens leitores.

A revisitação que Fonseca (2015) faz ao passado, com relação tanto às ações quanto às personagens inseridas em seu relato, possibilita-nos aproximar essa obra do segmento juvenil da

literatura híbrida de história e ficção brasileira com as produções hodiernas do romance histórico contemporâneo de mediação, cujas premissas foram estabelecidas nos estudos de Fleck (2017). Essa modalidade tem como característica a mediação crítica do passado, por meio de técnicas escriturais que ressignificam a história pela abordagem de possíveis perspectivas silenciadas, excluídas, esquecidas ou ignoradas pela versão historiográfica dominante. Exemplos dessa nova perspectiva são trazidos ao relato de Fonseca (2015) pelo emprego dos recursos da metaficção, que permitem à personagem Pedro vampiro tecer suas reflexões com relação a suas atitudes, como mostramos anteriormente quando questionado por outra personagem com relação a sua conduta sexual.

Diante desse desafio, a própria personagem, normalmente heroificada pelas vias dos registros oficiais – que, majoritariamente, reverberam as visões dominantes –, traz o questionamento da leitura do passado e cria, assim, uma mediação para a formação até mesmo de um leitor mais atento quando se encontrar com uma obra historiográfica em mãos. Dessa forma, a mediação da configuração da personagem de Dom Pedro pela metaficção e a formação do leitor estão correlacionadas; ou seja, a leitura de obras híbridas de história e ficção durante a fase da formação de leitores, a observação de obras para esse público e a mediação para desconstrução da ideologia colonial dominante na obra de Fonseca (2015) podem ser interligadas em um projeto decolonial que a escola pode subsidiar.

Ao se valer de analepses durante a diegese, a autora cria duas linhas narrativas que justificam a forma reflexiva com a qual o protagonista olha para o passado. O distanciamento de dois séculos entre os eventos relevantes para história brasileira e as perseguições que perduraram até a contemporaneidade se entrelaçam, e o Pedro atual, vampiro, trabalha com o leitor a própria desconstrução do Pedro herói, como, por exemplo, quando a personagem fictícia admite ter sido cruel com sua primeira esposa: “Fui cruel ao depreciá-la diante de Domitila. Mas aquele Pedro morreu, entende?” (Fonseca, 2015, p. 298). “Aquele Pedro

morreu” pode ser uma enunciação que nos leve a ver que o Pedro vivo, o imperador, o português, a personagem histórica e esse novo Pedro ficcional – que vive além da vida – contribuem para a criação de um novo olhar para o passado, estabelecido a partir de um discurso crítico.

Referências

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

ESTEVES, Antônio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)*. São Paulo: Unesp, 2010.

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, Araguaína*, v. 10, n. 2, p. 54-69, jul./dez. 2019.

FONSECA, Nazareth. *Dom Pedro I vampiro*. São Paulo: Planeta, 2015.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 33-56.

GOMES, Laurentino. *1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram Dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

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.

LARIOS, Marco Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, Karl (Ed.). *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt; Madrid: Vervuert, 1997. p. 130-136.

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; GROSGOUEL, 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.

MILTON, Heloisa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PARANÁ. Plataformas Educacionais – Leia Paraná. *Escola Digital: Professor*. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/leia_parana. Acesso em: 29 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: Seed, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa*. Curitiba: Seed, 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. Curitiba: Seed, 2008.

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.

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.

SOUZA, Otávio Tarquínio de. *História dos fundadores do Império do Brasil*. Vol. II: A vida de D. Pedro I. Tomo 1º. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

6

UM QUILOMBO NO LEBLON (2011), DE LUCIANA SANDRONI: Ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora

Rosângela Margarete Scopel da Silva

Palavras preliminares: a obra, o autor, o leitor

No âmbito da aprendizagem, costumamos apontar certas diretrizes para o cultivo do hábito da leitura, levando em conta, quase sempre, a necessidade de atrelar a prática leitora ao prazer pela exploração do universo imaginado: um mergulho em realidades paralelas que reflitam, de algum modo, os anseios e questionamentos que a vivência cotidiana, normalmente, exige. É um modo de, simbolicamente, humanizarmo-nos diante dos desafios a que somos constantemente lançados, e tal processo permite criarmos, a partir dos espaços de sala de aula, uma consciência mais empática frente à realidade que nos cerca.

A literatura, portanto, oferece boas alternativas para nos tornarmos mais eficientes na leitura de mundo, na compreensão da realidade não como um objeto dado e acabado, mas como um espaço em constante transformação. Diante disso, procuramos, nas linhas que seguem, tecer considerações a respeito da atividade leitora como espaço propício de formação de uma consciência participativa, atenta com os questionamentos da vida e, principalmente, disposta a percorrer, pela leitura, caminhos de empatia e de humanização. Para isso, propomos a análise da narrativa *Um quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni, tendo

como enfoque o entendimento da literatura infantil e juvenil como uma das vias de ressignificação histórica.

Mais ainda: buscamos demonstrar o quanto é necessário entender o leitor dessa faixa etária não como uma *tabula rasa* que absorve, qual esponja, as informações recebidas, mas como sujeito ativo no processo de significação do texto. Em outras palavras, há necessidade de considerarmos os leitores infantis e juvenis como coautores, que contribuem com seus conhecimentos “enciclopédicos” e com seus horizontes de compreensão para que o texto se desdobre em objeto estético, suscetível de preenchimento, como enfatiza Umberto Eco (1979), ao tratar da Teoria do Efeito, fundamentada por Wolfgang Iser (1996)¹. No sentido desta última afirmação, partimos, em nossa análise, dessa teoria que trata da recepção do leitor, para desvelar, na relação autor-obra-leitor, estratégias que a literatura infantil e juvenil utiliza para atrair um público numericamente maior, no propósito de valorizar não somente seu aspecto quantitativo, mas, essencialmente, o qualitativo.

Iniciamos nosso texto enfatizando a necessidade do prazer como alicerce da prática leitora. De nada adiantam estratégias para a formação do leitor se não levarmos a criança e o adolescente ao que costumamos chamar de encantamento, que dá fruição à atividade. Para efetivar a máxima de que “ler abre as portas do mundo”, nada mais significador do que criar, no leitor infantil e juvenil, essa atmosfera de identificação, de companheirismo, de deslumbramento diante do objeto lido. Fanny Abramovich, em seu livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (1997), ao refletir sobre sua experiência leitora, afirma:

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler sempre foi maravilha, gostosura, necessidade

¹ A obra original em alemão – *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* –, de Wolfgang Iser, foi publicada em 1976. Usamos, aqui, a tradução ao português feita em 1996, por Johannes Kretschmer.

primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (Abramovich, 1997, p. 14).

A autora, ao destacar a necessidade de abrir o horizonte da leitura pela perspectiva do prazer, oferece, já aqui, elementos para o ensino de literatura para leitores iniciais: quanto mais o aluno sente-se identificado com o objeto lido, pelas estratégias dos autores e pela vivência das personagens, mais ele amadurece essa experiência, ao adquirir, em sua formação, mecanismos que lhe darão autonomia e visão crítica diante do universo fabulado. Em uma realidade em que grande parte dos alunos de escolas públicas finaliza a Educação Básica com escassa habilidade de formular conceitos abstratos, simbólicos, metafóricos, é imprescindível que se criem estratégias para reverter esse quadro, e a valorização da leitura literária é uma via necessária a esse fim.

Além da ideia de prazer como sensação atrelada à leitura, Abramovich (1997) enfatiza, como vimos na citação anterior, a prática leitora como necessidade básica, o que dialoga com o entendimento de Antonio Candido, em seu ensaio *O direito à literatura* (2004), quando trata da fabulação como inerente à existência humana. Em um primeiro momento, Candido ensaia uma definição de literatura: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os níveis de cultura [...]” (Candido, 2004, p. 174), desde as mais populares até as mais complexas, abarcam o sentido do que seja literatura. A partir dessa definição, Candido (2004), então, aponta para a indispensabilidade do fazer literário à existência humana, noção que, de certo modo, torna-se argumento fundamental na análise que fazemos à continuação. Segundo esse autor,

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com algum tipo de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do

dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2004, p. 174-175).

Por constituir-se como um direito, a literatura, seja a destinada para adultos ou para crianças e adolescentes, precisa desatrelar-se do caráter de consumo e, portanto, de descarte, para se transformar em oportunidade de aprendizado. São esses os parâmetros que os autores de literatura infantil e juvenil têm se esforçado, no período contemporâneo, para contemplar, na elaboração de suas obras. Além de proporcionar entretenimento, os textos precisam auxiliar a reflexão sobre a realidade, sobre temas e conteúdos pertinentes à sociedade, o que nos impele a uma mudança de mentalidade frente às imposições discursivas pautadas em um pensamento hegemônico, ainda colonialista, de valorização de opressores e apagamento de oprimidos.

Um caminho importante que tem se consolidado nas narrativas infantis e juvenis é o da ressignificação histórica, que resulta em ficção híbrida voltada para a desconstrução de certos conceitos arraigados por um ensino tradicional – que molda conceitos como civilização, heroísmo, progresso – e aponta perspectivas outras, invisibilizadas, de forma a desconstruir tais conceitos, desvelando sua nocividade. É o caso da autora Luciana Sandroni, com *Um quilombo no Leblon* (2011), obra cuja diegese aponta para o contexto do Segundo Reinado, com enfoque nos anos em que se multiplicam os movimentos abolicionistas, as fugas para os quilombos e a efetivação da libertação dos escravos, em 13 de maio de 1888.

Trata-se de uma narrativa construída, de certo modo, na contramão das descrições desse evento histórico normalmente presentes nos livros didáticos, uma vez que, nesse contexto artístico – o literário –, não se procura evidenciar um discurso de exaltação

do poder hegemônico, dos senhores, com suas leis e conquistas – quase sempre à custa de muito sangue derramado e do apagamento de personagens fundamentais –, mas se apresenta uma perspectiva outra, aquela das figuras marginalizadas, cujas agruras e sofrimentos revelam a resistência frente a um poder opressor para conquistar o valor mais humano: a liberdade. Embora suas características remontem a certo idealismo presente nesses mesmos livros didáticos que condensam a produção do conteúdo escolar sistematizado, como a descrição da princesa Isabel como a grande figura da abolição, destacam-se, no trecho, elementos que fornecem bons argumentos à discussão sobre o papel do negro, do escravizado, em seu processo de libertação. A visão que se imprime a esse sujeito escravizado não é o de um ser passivo, dependente da boa vontade dos outros – os brancos abolicionistas –, mas o de participante ativo, como vemos à continuação.

Ao considerarmos a obra que aqui analisamos, da ressignificação histórica pela ficção juvenil, procuramos demonstrar as estratégias usadas pela autora, na diegese, para mesclar história e ficção. Assim, notamos como o diálogo entre as personagens de extração histórica e aquelas apenas imaginadas, bem como os espaços históricos e os puramente inventados, funcionam, no trecho, como oportunidades de vislumbramento, pelo leitor iniciante, de informações contundentes sobre uma página infeliz de nossa história, ao mesmo tempo em que se oferece uma leitura agradável, que prende a atenção pelo diálogo constante com leitor e com o contexto contemporâneo. Além disso, pela leitura do relato híbrido que constitui nosso *corpus* de estudo, dialogamos, também, com esse leitor iniciante, mostrando-lhe que a leitura literária pode se tornar uma oportunidade agradável de adentramento nos eventos históricos já a partir dos anos iniciais da Educação Básica. Como afirma Fleck (2007, p. 23),

[...] a literatura é arte e arte é recriação, expressão da realidade. Criar é estar em todos os sentidos, concentrados, com o inconsciente emergindo livremente. Em se tratando de leitura, é ir além dos

códigos comuns, já gastos, para provocar o surgimento de uma leitura simbólica, tensa, intensa e emotiva, em que o leitor participa e tem espaço para criar e recriar, compartilhando com o autor, dele aprendendo e com ele estabelecendo um pacto, um constante diálogo, do qual há de resultar uma nova visão, um enriquecimento cultural e pessoal.

Como se nota, a leitura literária ultrapassa os limites de deciframento de códigos e, como tal, precisa contar com a participação ativa do leitor em seu processo de significação, sob o risco de, caso isso não aconteça, tornar-se enfadonha e pouco produtiva. Luciana Sandroni (2011) lança mão de tais expedientes para prender o leitor, não somente com o objetivo de transmitir uma ideia, mas de criar laços afetivos com ele, incentivar sua capacidade imagética e, por fim, solidarizar-se com a luta de um povo cujas opressões sofridas não devem, de modo algum, ser minimizadas ou relativizadas em nome de falácias construídas pelo poder oficial para ressaltar seus conceitos de progresso e civilidade.

Luciana Sandroni² é escritora e roteirista, natural do Rio de Janeiro, o que exerce, como vemos, grande influência na construção da diegese selecionada para este estudo, uma vez que a instância narrativa adotada por ela – e que funciona como seu *alter ego* – deixa clara a relação afetiva da escritora com o espaço que descreve (sincrônica e diacronicamente). Com vários livros voltados ao público infantil e juvenil, assim como biografias e memórias, Sandroni já foi agraciada com premiações importantes, tais como o “Prêmio O Melhor para a Criança”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e o “Prêmio Jabuti” de melhor livro infantil, em 1998.

De sua vasta produção literária, destacam-se, para os propósitos deste capítulo, os livros que enfocam ressignificações históricas, nos quais a autora se propõe a criar outras perspectivas sobre os eventos históricos consignados nos registros

² Informações biográficas retiradas do *site* da Editora Rocco. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/autor/luciana-sandroni/>. Acesso em: 23 maio 2023.

historiográficos tradicionais, demonstrando a força da literatura infantil e juvenil para quebrar a rigidez e a imutabilidade dos documentos oficiais. Isso evidencia que todo texto, por mais que tente vestir uma roupagem objetiva, pragmática, é permeado por subjetividades, como a posição ideológica do autor e seu conhecimento enciclopédico, e, portanto, constitui apenas uma das faces da moeda. Em sua produção, nesse estudo mencionado, destacam-se as obras *Ludi na revolta da vacina: uma odisseia no Rio antigo* (1999), *O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2000), *Ludi na chegada e no bota-fora da família real* (2008), *Lampião na cabeça* (2010) e *Um quilombo no Leblon* (2011).

Nesta última obra, objeto de abordagem deste capítulo, a escritora apresenta uma trajetória da personagem Zezinho desde antes de seu nascimento e durante sua primeira década de vida, no contexto da escravização, até a abolição. Para escapar dos sofrimentos infligidos por seus senhores, no interior das fazendas, sua mãe, grávida, encontra a oportunidade, junto a seu companheiro, de fugir para um quilombo no Rio de Janeiro. Para isso, conta com a ajuda de todo um grupo de pessoas envolvidas com o movimento abolicionista e com as artimanhas do grupo de escravizados para realizar tal peripécia. Dessa forma, a fuga da família torna-se argumento essencial para a narrativa problematizar, junto ao leitor infantil, os desdobramentos históricos do processo abolicionista até a assinatura da Lei Áurea (1888), que decretaria o fim da escravidão em solo brasileiro.

A instância narrativa faz questão de se apresentar como *alter ego* da escritora, uma vez que esta estabelece um diálogo constante com o leitor, pelo narratário, além de, muitas vezes, recorrer a aspectos afetivos próprios, como a referência a familiares e mudanças na paisagem através dos tempos, colocando-se como genuína moradora do Rio de Janeiro, como fica evidente no seguinte trecho: “A charrete começou a subir uma ladeira; ainda era a rua do Pau, que hoje se chama Igarapava. Conhece? Meu pai, Cícero, morou lá com meus avós e meus tios há muito tempo”

(Sandroni, 2011, p. 55). Essa recorrente comparação entre os espaços e paisagens do contexto histórico recriado e os atuais, além da interação direta com o leitor – que, por isso mesmo, torna-se, também, aliado do narratário da diegese –, constitui característica relevante de todo o relato ficcional, o que lhe confere certo aspecto didático, complementado com a apresentação de caixas laterais com informações e fotografias a respeito de figuras, espaços e eventos históricos. Todas essas são estratégias de aproximação entre a instância narrativa e seu leitor real. Retomamos as considerações sobre tais caixas de informações mais adiante, em momento oportuno, quando tratarmos do modo como a instância narrativa se preocupa em, didaticamente, fortalecer o conhecimento enciclopédico do leitor, sem deixar de produzir arte.

Por meio de aspectos lúdicos, interacionais, as ações utilizadas na tessitura narrativa, que transitam entre as linguagens literária e científica, possibilitam à criança e ao adolescente melhor compreensão dos eventos históricos que ambientalizam a diegese, com o uso de recursos que tornam essas informações menos densas e mais propícias ao entendimento – característica muito presente no grupo de narrativas infantis e juvenis que mesclam história e ficção. Além disso, essa instância narrativa faz questão de deixar clara a divisão entre fatos inventados e não inventados, de modo a tornar nítido, desde o início da leitura, que a trajetória vivencial da personagem Zezinho serve para ilustrar a história do processo escravista no Brasil durante o Segundo Reinado: “Então, como eu dizia, essa história [da escravidão] não é inventada, mas, como se sabe, quem conta um conto aumenta um ponto. No meu caso, vou aumentar mais que um ponto. Vou inventar um menino assim como você: falante, alegre, curioso” (Sandroni, 2011, p. 15). Vemos, pois, que o narrador se vale de estratégias metaficcionais para explicitar a seu leitor as opções de sua composição, de sua escrita híbrida.

Na diegese, as personagens Mariana e Godofredo – pais da personagem central, Zezinho – unem-se a outros escravos para traçarem um plano de fuga da fazenda, em São Paulo, onde são submetidos a trabalhos forçados. Por meio de estratégias para

enganar os capatazes, as personagens conseguem fugir para o Rio de Janeiro, em busca do sonho de dar ao filho, ainda no ventre da mãe, bem como aos demais familiares, uma vida de liberdade, distante dos sofrimentos que lhes têm sido impostos desde o momento de seu desterro da África: “O navio negreiro, que trouxe seus pais de Angola, a chegada ao Mercado de Escravos do Valongo, onde foram vendidos, a fazenda onde nasceram, o cafezal, a senzala, o castigo, o tronco, a humilhação” (Sandroni, 2011, p. 32). Em sua rota de fuga, são ajudados pelo movimento abolicionista, representado, na diegese, por figuras históricas como João Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, e José de Seixas, dono de uma chácara de camélias³ no Leblon, local que servia de esconderijo para abrigar escravos fugitivos que, posteriormente, eram encaminhados aos quilombos.

Com o nascimento de Zezinho, personagem nuclear da narrativa, a obra passa a destacar suas vivências e aprendizagens em paralelo com os acontecimentos históricos acarretados pela presença, na corte, da princesa Isabel, filha de Dom Pedro II. A narrativa, nesse sentido, acompanha os relatos oficiais, atribuindo à princesa o papel de redentora dos escravos, pela assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Não se questiona, no entrecho, esse

³ Em *Um quilombo no Leblon* (2011), Sandroni apresenta, numa espécie de ‘floreamento’ do evento histórico, a simbologia que instituiu a camélia como símbolo da Abolição. É o que se nota neste recorte: “E por que camélias? Bom, uma coisa é certa: ele [Seixas] gostava muito desse tipo de flor. Isso já seria uma razão suficiente. A camélia, de origem japonesa, é muito delicada e se tornou um símbolo do romantismo na Europa, no século XIX, depois do lançamento do livro *A dama das camélias*, do escritor francês Alexandre Dumas Filho. [...] Bom, naquela época, os encontros dos abolicionistas aconteciam no quilombo do Leblon, e também foi lá que a Confederação Abolicionista foi criada. Imagino que, depois das reuniões, os jovens abolicionistas saíam com uma camélia aqui, outra acolá, para dar de presente à namorada ou simplesmente enfeitar o paletó, até que alguém teve a ideia: – Nosso movimento precisa de um símbolo... [...]. Será que foi assim mesmo? Bom, vamos fingir que foi, senão, você sabe, a história não anda. Daí o nosso quilombo virou produtor das ‘Camélias da Liberdade’, ou ‘Camélias do Leblon’, ou ainda ‘Camélias da Abolição’, e passou a fornecer as flores para todo o movimento” (Sandroni, 2011, p. 67-68).

papel decisivo de Isabel, amplamente retratado nos ambientes escolares pelos livros didáticos. Nesse sentido, acreditamos que a narrativa, mesmo procurando apresentar um caráter mais didático e em respeito ao público a que se destina, poderia apresentar elementos que apontassem para novas perspectivas do evento, uma vez que se pretende ressignificadora do contexto.

Um exemplo de questionamento que a obra poderia suscitar é em relação ao fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão e só o fez diante de muitas pressões externas e internas: da Inglaterra, de outros países europeus e de mobilizações de setores da sociedade brasileira. Além disso, levando em conta tais fatores, considera-se, nos dias atuais, problemático manter – como era de praxe no discurso historiográfico – o mito da princesa Isabel como redentora dos escravos, sob o risco de esvaziamento de uma visão mais coletiva dos desdobramentos do evento, em que ex-escravizados, advogados, engenheiros, artistas, literatos e mesmo os quilombolas, com suas formas de resistência, empenharam-se em mostrar à sociedade civil as atrocidades de um regime escravocrata amparado pela lei. Embora a narrativa dê destaque a figuras importantes do momento histórico, como Rui Barbosa, José do Patrocínio, André Rebouças e Joaquim Nabuco, ao final, favorece uma visão mais individualista, de louvação à princesa, o que não propicia pensarmos o evento em termos de coletividade, mas o molda ao aspecto do heroísmo construído pelo discurso oficial.

No relato ficcional de Sandroni (2011), à medida que o menino cresce, o espectro da princesa circunda seu imaginário como elemento fundamental adotado pela autora para dar uma perspectiva ao evento. É compreensível que assim o faça, pois escreve para crianças, e princesas são partes integrantes desse universo imaginativo e fantasioso, pois elas servem para atrair o olhar desse leitor. É prudente, no entanto, atentarmos ao que Abramovich (1997) considera como risco de imposição de um discurso de poder pela visão estereotipada de personagens. Desse modo, ela aponta que devemos “ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser...

E ajudar a criança leitora a pensar nisso” (Abramovich, 1997, p. 40). Essa pensadora parte do procedimento usual de, em muitas histórias infantis, atrelar ideais de bondade e maldade aos de beleza e feiura, respectivamente – resquícios de produções europeias ancoradas na transmissão de uma “verdade” oficial. Para Abramovich (1997), isso é um risco quando se almeja uma literatura infantil emancipadora, pois induz o leitor, ainda em formação inicial, a naturalizar tais estereótipos e entendê-los como legítimos. Frente a essa constituição tradicional da literatura infantil, a autora comenta que

[...] se vêem tanto esses estereótipos europeus, definindo as personagens boas e más, as simpáticas e as terríficas, as confiáveis e as condenadas à deslealdade eterna... As que estão e estarão no centro da ação e as que nunca deixarão de ser meras coadjuvantes, simplesmente passando – e bem a distância – pelas áreas de decisão (na família, no clube, na rua, na escola, no palácio, não importa onde...). As relações de poder, os que a ele ascenderam (e quando), os que se destinam à marginalidade perpétua, os que terão uma vida regrada e confortável (e também quando)... Enfim, o lugar que os bonitos (e, portanto, bons) ocupam neste mundo e no futuro e aqueles que os feios (e, portanto, maus) possuem agora e provavelmente para sempre... (Abramovich, 1997, p. 40-41).

Na diegese de *Um quilombo no Leblon*, em que se adota uma perspectiva periférica, observa-se que a escritora procura, de algum modo, desnaturalizar muitos dos estereótipos a respeito do negro em suas vivências no contexto da escravidão. Nossa leitura crítica aponta somente o cuidado, na formação de leitores, de deixar evidenciado o risco de caracterizar o caráter das personagens sob a roupagem do bonito e do feio, da princesa e do subalterno.

O relato híbrido tem seu desfecho com a personagem central, Zezinho, testemunhando a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, pela princesa Isabel. Por tal feito, vislumbra-se um menino enfrentando uma grande fila para entregar uma camélia àquela que, em seu imaginário de busca pela liberdade, representa tal

conquista. Muito nervoso, Zezinho coloca-se frente a frente com Isabel, a princesa idealizada, e, por ficar paralisado diante de tal figura, é ajudado pela personagem Seixas, que, na sequência, convida-o a tomar sorvete, deixando-lhe pleno de alegria.

Como se nota nesse breve percurso diegético, temos uma narrativa bem engendrada, na qual Sandroni (2011) utiliza artifícios interessantes para prender o leitor em um itinerário de ações que se aproxima, em muito, do retratado nos livros tradicionais destinados ao público infantil e juvenil. A diferença é que, dada sua habilidade de escrita, e sua preocupação social respaldada em uma narrativa permeada de informações enciclopédicas, notam-se, no trecho, vias importantes de resignificação histórica, principalmente pela valorização de vozes periféricas, resgatadas da invisibilidade a que o discurso hegemônico as lança frequentemente.

Tal preocupação aproxima a produção literária de pesquisas que, buscando ampliar os limites da história tradicional, anexam a seus estudos a perspectiva da “história vista de baixo”, que, segundo Jim Sharpe (1992, p. 41), explora “as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja experiência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente histórica”. O pesquisador aprofunda tal definição e ressalta o impacto do resgate de tais experiências ignoradas:

[...] a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinha conhecimento da existência de sua história. [...] Os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a lêem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem. Em um nível mais amplo, este pode tomar a forma do papel da história, embora fazendo parte da cultura nacional, na formação de uma identidade nacional. A história vista de baixo pode desempenhar um

papel importante neste processo, recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais (Sharpe, 1999, p. 59-60).

A escrita híbrida de Sandroni (2011), nesse sentido, situa-se em um meio-termo entre uma “verdade histórica” oficialmente construída – pela idealização de figuras detentoras do poder político, como é o caso da princesa Isabel – e a valorização de outras verdades lançadas à margem – como as vozes periféricas dos negros alçadas ao centro mesmo da narrativa, em sua busca pela valorização identitária e cultural. Nas próximas seções, procuramos clarear as estratégias da autora para construir uma narrativa que resgata vozes marginalizadas, para realce de sua importância cultural e de identidade, e tornar atrativo ao leitor infantil e juvenil um mergulho nessa história constantemente manipulada para servir aos ditames do poder.

Para isso, nas linhas que seguem, destacam-se elementos centrais da escrita/recepção literária em questão: diegese, personagens (puramente ficcionais e de extração histórica), espaço e tempo (atmosfera e ambiente), narrador e narratário, linguagem, foco narrativo e discurso e ideologia. Antes, porém, de adentrarmos em tais elementos, inserindo-os na análise da narrativa, propomos uma seção intermediária que lance, em linhas gerais, um olhar panorâmico a respeito das estratégias de recepção literária e a presença de características do romance histórico em narrativas infantis e juvenis brasileiras – aspectos esses que serão usados oportunamente no momento da análise.

Pressupostos teóricos: Estética da Recepção, Teoria do Efeito e romance histórico

É fato que os caminhos da teoria literária sempre atribuíram importância ao papel da recepção no processo de significação do texto lido. Muitas vezes, eles levaram a entender o leitor como ser passivo que deveria se ater às estruturas do texto, em um processo

de análise meramente formal, para aquisição de conhecimentos linguísticos; por outro lado, com as teorias que consideram o papel ativo do leitor, passa-se a conceber a atuação de seu conhecimento enciclopédico na leitura da obra, o cruzamento de horizontes de compreensão, seja do leitor ou do autor, e, principalmente, os espaços vazios deixados como estratégia pelo autor e que exigem, de algum modo, seu preenchimento pela prática recepcional. Neste último caso, são relevantes as considerações de Hans Robert Jauss (1994) sobre a Estética da Recepção, e de Wolfgang Iser (1996), com sua Teoria do Efeito.

Jauss, em conferência realizada em 1967, sob o título “A história da literatura como provocação à teoria literária”, apresenta uma apreciação sobre o modo como as correntes de crítica literária tratavam o processo de recepção do texto, “baseado na ordenação de obras de acordo com tendências gerais, abordando-se, por um lado, as obras individualmente e em sequência cronológica e, por outro, uma abordagem dos grandes autores seguindo o estilo ‘vida e obra’” (Oliveira, 2020, p. 251). Segundo Jauss (1994), com a análise meramente estrutural, pautada, quase que exclusivamente, em um estilo de escrita advindo da literatura clássica, canônica, correntes como a dos formalistas russos, no estruturalismo, minimizavam a importância dos elementos imprescindíveis, entre os quais a historicidade e o método recepcional.

Nessa perspectiva, Jauss (1994) propõe novas formas de compreender o texto literário: não como uma realidade fechada em si mesma, submetida a critérios formais de escrita, mas como um universo aberto a amplas possibilidades, em que “a significação do texto passa a ser construída mediante a relação entre o autor, a obra e o leitor, também focalizando o pertinente diálogo com as outras artes” (Oliveira, 2020, p. 251). Nesse panorama, no qual o texto abandona o caráter de convenção linguística, mero transmissor do pensamento de quem o elaborou, a figura do leitor surge como aquele que imprime dinâmica ao processo e acrescenta significação ao que lê, de acordo com seu horizonte histórico e seus quadros de referência.

Nessa linha, Iser (1996) propõe sua Teoria do Efeito, que prioriza o ato individual de leitura como um jogo proposto pelo autor cujo “tabuleiro” é a obra por ele escrita. Ao partir dos estudos de Ingarden (1965), que já previa o texto como uma estrutura potencial, cujas indeterminações precisam ser preenchidas no processo de recepção; e da hermenêutica de Gadamer (1999), para quem a análise exige, necessariamente, um entendimento dos horizontes de compreensão do leitor, Iser (1996) oferece um espaço maior ao leitor, atribuindo-lhe o papel de transformar a obra em objeto estético que se abre a várias interpretações. Para o teórico, desse modo, o texto torna-se um dispositivo permeado de espaços vazios, a partir do qual o leitor constrói suas representações, pelo preenchimento desses espaços, pois

[...] isso significa que o discurso ficcional faz uma seleção das mais diferentes convenções que existem no mundo histórico. Ele as reúne como se pertencessem ao mesmo conjunto. Por isso, no discurso ficcional, reconhecemos tantas convenções que exercem uma função reguladora em nossos e noutros mundos sociais e culturais; graças a sua organização horizontal elas aparecem, no entanto, em combinações inesperadas e perdem assim sua estabilidade (Iser, 1996, p. 114).

Como se nota, Iser (1996), ao confrontar as teorias que viam o signo literário como um espaço estável, dadas as estruturas imutáveis, não históricas, abre o texto à instabilidade, à capacidade de provocar efeitos, de incitar movimentações do leitor pelas fendas colocadas estrategicamente pelo autor para causar certos impactos, estranhamentos. Assim, enquanto o autor, na elaboração do texto, pressupõe um leitor ideal, implícito, que carrega consigo uma possibilidade de compreensão que emerge das estruturas do próprio texto, esse leitor implícito confronta-se com o leitor empírico, real, que abala as estruturas idealizadas e abre o texto a múltiplas significações.

Tanto a Estética da Recepção quanto a Teoria do Efeito são correntes de pensamento importantes para a análise das produções literárias brasileiras infantis e juvenis contemporâneas, sempre mais preocupadas em, por um lado, expandir o conhecimento enciclopédico do leitor, com elementos didáticos colocados de maneira lúdica e prazerosa, e, por outro lado, valorizar seus horizontes de compreensão e de expectativa. Neste último caso, o uso de uma linguagem conotativa, pelo emprego das figuras de linguagem, assim como a interação pelo diálogo direto com o leitor, o ato de brincar com a linguagem, de trazer várias intertextualidades ao universo ficcional, e o uso de ilustrações que fortalecem a percepção e o simbolismo, são estratégias que exigem, na prática recepcional, preenchimentos constantes, quais fendas citadas por Iser (1996).

No caso da escrita híbrida de Sandroni, vemos que a autora constrói sua tessitura narrativa, em *Um quilombo no Leblon*, como um jogo, de forma a incitar seu leitor a constantemente preencher espaços vazios, seja interagindo diretamente com ele, por meio do narratário com o qual o leitor facilmente se identifica, seja com uma instância narrativa provocadora, questionadora, ou ainda pelo modo como trata, no trecho, de seu próprio processo de escrita, com doses de metaficcionalidade, de humor, de brincadeira, de nostalgia etc. Além disso, a conexão que estabelece entre a diegese contada e as caixas de textos laterais, com informações de figuras, eventos e espaços históricos, enriquece o conhecimento enciclopédico do leitor (tais aspectos serão retomados quando tratarmos dos elementos da escrita).

Outro fator significativo de sua escrita híbrida é, como já mencionamos, o importante diálogo entre a literatura e a história, entre ficção e realidade, que fornece oportunidade de ampliar significações a respeito de eventos históricos, tratados unilateralmente durante muito tempo, seguindo a cartilha de um discurso ideologicamente oficializado. Ao mesclar personagens puramente fictícias com outras de extração histórica, eventos reais

e inventados, notamos o objetivo essencial da autora de acrescentar novas perspectivas em relação a determinado momento histórico.

O romance histórico, enquanto narrativa híbrida de história e ficção voltada ao público adulto, procura, desde seu surgimento como modalidade – com Walter Scott e a publicação de seu romance *Waverley*, em 1814 –, incorporar, em maior ou menor nível, acontecimentos históricos em seus enredos, seja com o objetivo de legitimar um discurso oficialmente consagrado, seja como proposta para desconstruí-los pela exposição de perspectivas diversas daquelas oficiais e a conseqüente problematização desses mesmos eventos. Em geral, essa visão crítica procura descentralizar dos eventos históricos as figuras de poder, inserindo, como elemento nuclear, figuras, espaços e eventos periféricos, marginalizados.

Tal atitude serve para demonstrar que os discursos históricos são permeados por subjetividades e, sendo assim, a visão tradicional que apresenta vozes únicas, unilaterais, dos eventos precisa ser questionada para que, dessa discussão, possam emergir vertentes de pesquisas mais preocupadas não com as verdades impostas, mas com as estratégias de dominação que tal imposição ocasiona. Concebe-se, pelas vias literárias, releituras da história pela ficção, em que a literatura se torna “[...] capaz de plantear con franqueza y sentido crítico lo que no puede o quiere hacer la historia [...] dando voz a lo que la historia ha negado, silenciado, perseguido”⁴ (Aínsa, 1991, p. 83).

É preponderante, no romance histórico, o trânsito entre eventos reais e inventados, assim como 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

⁴ Nossa tradução: capaz de apresentar com franqueza e sentido crítico o que não pode ou que não quer fazer a história [...], dando voz àqueles a quem a história a tem negado, silenciado, perseguido.

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, crescendo-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.

Ao atribuir uma visão diferente da considerada oficial ao mesmo evento, a literatura é capaz de confrontar esse conhecimento sistematizado, de modo a lançar luzes à história e, em consequência, oportunizar a formação crítica do leitor, pelas vias da literatura. Por exemplo, em vez de um relato sobre o contexto do “descobrimento” sob o ponto de vista dos marinheiros da frota de Cabral, o texto literário pode desvelar a visão desse mesmo momento histórico sob a perspectiva indígena, demonstrando que, paralelamente ao relato amplamente difundido pela Carta de Achamento, de Pero Vaz de Caminha, há outro lado da história não contado e que a literatura se esforça por notabilizar pelas vias ficcionais. É o que podemos notar no trecho do romance de Maria José Silveira (2019), *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas*, exposto a seguir:

Antes que os primeiros clarões do sol iluminassem a manhã seguinte, ele já estava com o grupo à beira-mar, oito guerreiros tupiniquins armados de arco e flecha. E de lá observaram a aproximação prodigiosa das doze naus e caravelas. Viram também quando o pequeno escaler se aproximou da areia com seres nunca vistos e se perguntaram excitados: o que seriam? (Silveira, 2019, p. 12).

A característica de dar voz àqueles a quem a história tratou de silenciar – apontada por Aínsa (1991) anteriormente neste texto –, e que constitui um dos traços fundamentais do romance histórico

contemporâneo, adentra, hodiernamente, pela produção literária infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção. O contexto atual da literatura brasileira destinada a jovens leitores apresenta um número significativo de autores e obras preocupados com essas novas vias de exploração da história, enfocando eventos que vão do “descobrimento” às manifestações políticas dos séculos XX e XXI, perpassando contextos importantes, como é o caso do Segundo Reinado (1840-1889), com seus processos de Independência e de Abolição dos escravizados.

Explorando o interior das embarcações do “descobrimento” pelo prisma dos pequenos grumetes, problematizando questões ecológicas pelo olhar dos povos nativos, ou mesmo adentrando nas agruras da escravidão sob o olhar pulsante do escravizado, vai-se constituindo um panorama positivo de narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis em terras tupiniquins. Nomes como Mary Del Priori, Eliane Potiguara, Juliana de Faria, Angelo Machado, Francisco Marins, Marcelo Duarte, Luciana Sandroni, entre outros, compõem um vasto painel que ajudam a consolidar essa modalidade de escrita.

No caso de *Um quilombo no Leblon*, temos os desdobramentos do processo de escravização brasileira sob o olhar atento de uma criança, que, juntamente com sua família, foge dos sofrimentos de uma prática de tortura e humilhação legalizada, marcados pelas diásporas forçadas, pelos horrores sofridos por seus ascendentes nos navios negreiros, pelos castigos que lhe foram impostos pelos grupos dominantes. Acresce-se a isso a retirada de dignidade de um povo cujas práticas sociais e culturais foram criminalizadas, o que contribuiu para o apagamento de suas identidades e de suas existências. Para abordar a temática da escravização no Brasil com uma literatura voltada ao público infantil, a autora parte de uma extensa pesquisa a respeito do tema e introduz as informações históricas no trecho mesmo de seu livro, mesclando elementos didáticos com literários pela interação entre a instância narrativa e caixas de textos laterais com a mesma função das notas de

rodapé, em uma ação equilibrada que não deixa de dar ênfase à literatura como arte.

Nessas caixas de textos laterais, a narradora vai tecendo informações históricas à medida que são citadas na diegese, como no trecho que explicita a interação entre ficção e história, e essas duas dimensões são inseridas simultaneamente na estrutura do texto. Na narrativa, lê-se: “Isso aconteceu há muito tempo, nos idos de 1881. Bota tempo nisso, não é? Se nem meu avô era nascido, imagine o seu! Ainda havia escravidão no Brasil” (Sandroni, 2011, p. 14). Ao mencionar o contexto do qual sua história inventada vai tratar, ao lado da escrita, uma caixa amarela aponta ao leitor o que foi tal fato histórico:

A escravidão dos negros no Brasil se iniciou na época do Brasil colônia, com o trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar, tornando-se oficial em 1559. Os escravos africanos passaram a ser a base econômica da colônia e depois, do império. Eles trabalharam no cultivo do açúcar, na mineração e no cultivo do café. Depois da Lei Feijó, de 1830, que proibia o tráfico de escravos, mas não foi respeitada e não chegou a sair do papel; da Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, que proibia oficialmente o tráfico negreiro; da Lei do Ventre Livre, de 1885, que libertava os filhos de escravos nascidos a partir desse ano; e da Lei do Sexagenário, de 1871, que libertava os negros que chegavam aos 60 anos de idade, finalmente foi assinada, em 1888, a Lei Áurea, que proibiu em definitivo a escravidão no Brasil (Sandroni, 2011, p. 15).

Notamos, dessa maneira, que, no interior da tessitura narrativa, na qual o narrador se empenha em criar uma atmosfera de intimidade com o leitor-narratário, relatando como se estivesse conversando com um amigo, introduz-se o tema do qual vai tratar o livro – como algo casual, que surge no meio de um bate-papo desprezioso. É essa uma das estratégias da escritora, uma vez que ela escreve para o público juvenil, e, ao atribuir ao texto esse caráter informal, muito próximo da oralidade, cria, desde o início, uma atmosfera de intimidade, como se ambos, narrador e

narratário, conversassem à mesa do café. Isso se estende por todo o relato e pode ser usado, em sala de aula, como elemento estratégico na criação de um hábito de leitura, em que se pode mostrar aos alunos dessa faixa etária o quanto um texto literário pode estar próximo de suas experiências e vivências cotidianas.

Ao introduzir o assunto dessa maneira informal, a instância narrativa direciona o olhar desse narratário para a explicação do tema sob o qual se desenvolverá a história, conforme se apontou na citação anterior, e, dessa forma, proporciona um entrechoque de vozes díspares a respeito de um tema. Isso faz a narrativa assumir um caráter de dialogismo, nos moldes bakhtinianos, uma vez que tais discursos se tocam no interior da diegese. É interessante notar que, enquanto na diegese – “história” inventada, como ressalta o narrador, no título de um dos capítulos da obra, “Essa história é inventada”, dando-lhe, também, seu caráter metaficcional – tem-se a clara intenção de apontar para uma visão outra a respeito do evento histórico, na referência lateral, acompanha-se o discurso oficial, pela pura enumeração de datas e leis e pela ênfase na importância do trabalho dos escravos, nos engenhos de cana-de-açúcar, na mineração e no cultivo do café.

O relato ficcional acompanha, ainda, o discurso predominante dos livros didáticos, ao inserir as informações de que o trabalho escravo constituiu a base econômica da Colônia e do Império. Essas inserções dialógicas permeiam a narrativa e favorecem o trânsito entre o discurso oficial e uma visão “vista de baixo”. É o que notamos, por exemplo, no modo como a voz enunciativa do discurso apresenta a princesa Isabel.

O fragmento citado anteriormente, cuja informação sobre a escravização é inserida em caixa lateral em paralelo com a narrativa, desperta ambiguidade, uma vez que, mesmo a autora pretendendo dar um enfoque diferente ao problema da escravização, mais próximo da parcela marginalizada da sociedade, e mostrar aos leitores infantis e juvenis que existe outro lado da história tantas vezes repetida, a ideia de que a escravização movimentava a economia é até hoje usada, principalmente, por

aqueles que pretendem legitimá-la. Entre os “empecilhos” que os setores políticos encontravam para a abolição, destacam-se argumentos que enfatizam, por exemplo, o risco de perda de safras, a desestruturação de fazendas e a quebra do mercado, com a falta da mão de obra escrava. Uma vez que a autora insere, mesmo que em nota, tal informação, seria interessante que a ambiguidade que ela carrega fosse, de algum modo, discutida no interior da diegese, ou mesmo na sala de aula, no ato da leitura.

Entretanto, não se trata de algo que comprometa os propósitos da autora, cuja narrativa, ao propor a releitura de um momento histórico, lança luzes a questões fundamentais, como o apagamento identitário. O que pretendemos, na análise, é apontar como os recursos didático-pedagógicos, quase sempre usados para legitimar uma visão de mundo conservadora e hegemônica, continuam arraigados na produção de conhecimento atual e, assim, auxiliar os docentes a atuarem de forma descolonizadora na formação leitora já no Ensino Fundamental.

Com o respaldo dos elementos elencados nesta seção – a valorização do método recepcional, a importância do romance histórico, a inserção de vários de seus pressupostos atuais na produção literária infantil e juvenil e a discussão sobre os embates entre conhecimento sistematizado e ressignificação literária –, passemos, na sequência, ao exame da narrativa de Sandroni (2011), com destaque a seus elementos literários fundamentais e às estratégias da autora para os inserir em seu processo de escrita.

Um quilombo no Leblon (2011): estratégias literárias na literatura infantil e juvenil

Como destacamos na apresentação do enredo (primeira seção), a narrativa *Um quilombo no Leblon* acompanha a primeira década de existência da personagem Zezinho ou, como a autora destaca, José de Seixas Bento Clapp Barbosa do Patrocínio Rebouças Nabuco. A extensão de tal nome, em homenagem a figuras históricas representativas – negras e brancas – do

movimento abolicionista brasileiro, ganha, na diegese, contornos que denotam certa ambiguidade: ao que tudo indica, em referência a Dom Pedro II, o nome do protagonista pode configurar uma homenagem da autora ao imperador, com suas dezenas de sobrenomes; entretanto, dada a inclinação crítica apontada na narrativa, tal referência pode assumir um caráter irônico, uma vez que o Brasil, sob o comando de Dom Pedro II, foi o último país a abandonar a escravização: o imperador parecia ignorar o tráfico negreiro, proibido desde os anos 1850, e a abolição foi decretada em sua ausência, e sob forte pressão de países da América do Sul e da Europa, como já mencionamos. De um jeito ou de outro, a escritora configura um leitor ideal, que emerge da estrutura do texto, mas quando confrontada pelo leitor empírico, tal construção pode ser questionada, o que abre o texto a novos horizontes.

Tal escolha de Sandroni, desse modo, traduz-se como oportunidade de discutirmos a importância de, na atividade leitora, atribuir significação ao texto pelo processo de recepção. Trata-se, como vemos, de um espaço vazio, aberto a significados díspares e que, portanto, carece do preenchimento por parte do leitor. Umberto Eco (1979, p. 55), ao tratar da Teoria do Efeito, destaca que o texto “é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário introduz”. No caso de *Um quilombo no Leblon*, refletir sobre a escolha do nome pode motivar um importante exercício de preenchimento de espaços na atividade leitora.

Zezinho, como já vimos, juntamente com seus pais, experimenta as agruras da escravização que perdurou por séculos no país e o anseio pela liberdade em relação a essa condição, posicionando-se, temporalmente, em um espaço intermediário que corresponde aos momentos finais da escravização legalizada e sua abolição no Brasil, em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel. A diegese⁵ compreende um recorte

⁵ Por diegese, Gérard Genette (1979, p. 28) compreende “a narrativa pura”, ou seja, a sucessão de acontecimentos estendidos no trecho que configuram a ação, de

temporal que vai da fuga dos pais da personagem central, da fazenda onde eram escravizados, com sua mãe ainda grávida, à vida sobressaltada, quando ficam escondidos na chácara da personagem abolicionista Seixas, tendo como ponto culminante o dia da assinatura da referida lei.

Os acontecimentos são destacados no trecho de modo cronológico, obedecendo, majoritariamente, a um desenvolvimento linear, dentro do recorte que aqui examinamos, e seguem os critérios de verossimilhança, uma vez que os desdobramentos dos eventos estabelecem coerência com o evento histórico. Isso estabelece aproximações dessa narrativa híbrida juvenil com os pressupostos da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Por se tratar de um recorte que retrata um período de transição – os últimos anos da escravização até a abolição, com a circulação de ideais anticoloniais e independentistas a todo vapor –, a instância narrativa deixa transparecer, no trecho, toda a efervescência de um contexto em vias de transformação. Sendo assim, no interior da narrativa, notamos a presença de uma atmosfera também transitória; ou seja, a fuga da família é representação simbólica de uma resistência já consolidada pela expansão dos quilombos em todo o território nacional. As estratégias abolicionistas, dando suporte à empreitada familiar, também denotam um movimento maduro de solidariedade e enfrentamento às injustiças de um poder estabelecido e, claro, da organização de uma teia de relações, garantindo o sucesso das ações: “[...] o abolicionista entregou um sapato para eles. [...] Lá na estação vocês vão embarcar de sapatos. [...] um amigo meu estará à espera de vocês com uma camélia do lado esquerdo do paletó” (Sandroni, 2011, p. 27-28). As articulações de toda uma gama de pessoas refletem, na trama, as práticas de um

acordo com as estratégias utilizadas pelo autor para que essa ação se desenvolva satisfatoriamente. Dentro da exegese é que se pode analisar elementos que compõem a escrita literária, tais como o espaço, o tempo, as personagens, a unidade etc.

movimento abolicionista já muito experiente, de forma a intensificar a pressão que contribuiria para o fim da escravidão no país, mesmo que tardia em comparação com os demais países que experienciaram o processo escravista.

Tais inquietações, que aspiram por mudanças sociopolíticas, também são simbolizadas, na narrativa, pelas transformações do espaço, em grande efervescência: “Lá [na fazenda], os dias eram sempre os mesmos: da senzala para o cafezal, do cafezal para a senzala. E agora se encontravam naquele burburinho da Corte, com pessoas pra lá e pra cá, se acotovelando” (Sandroni, 2011, p. 36). Com esse novo cenário, que também denota transição, a instância narrativa estabelece, comparativamente, um trânsito temporal, ora para o passado, com fatores que desencadearam a escravidão de pessoas – o tráfico negreiro, a comercialização de pessoas, os sofrimentos na fazenda –, ora para o futuro, para demonstrar como a cidade do Rio de Janeiro, com seus bairros e paisagens, transformou-se daquele período até os dias atuais:

[...] naquela época, tudo era diferente na cidade. Mas muito diferente mesmo. Diria até que era outra cidade. Não havia edifícios altos como hoje, eram todos baixinhos. [...]. Copacabana, Ipanema, Leblon eram bairros de pescadores, com pouquíssimas chácaras, tão distantes que as pessoas, quando iam pra lá, costumavam se despedir por cartas (Sandroni, 2011, p. 42; 48).

Por fim, a Chácara das Camélias, também chamada de Quilombo do Leblon, estabelece o papel de espaço transitório entre a fazenda e os demais quilombos – simbolicamente, da submissão à resistência, do encarceramento à liberdade, da escravidão à abolição, como se verifica nesta passagem: “Naquela época, os encontros dos abolicionistas aconteciam no quilombo do Leblon, e também foi lá que a Confederação Abolicionista foi criada” (Sandroni, 2011, p. 67). Assim, as manipulações de espaço, tempo e ambiente permitem, na tessitura narrativa, que o leitor infantil e juvenil vislumbre, de modo bastante didático, as transformações

geográficas e históricas ocorridas no país no contexto abordado, sem que isso interfira drasticamente no desenvolvimento linear do relato, no qual, também, faz-se uso de recursos narrativos, tais como analepses e prolepses.

Verificamos, em nossa leitura, algumas recorrências a *flashbacks*, pela instância narrativa, a que denominamos analepses, quando os protagonistas resgatam, pela memória, os eventos que acarretaram a vinda forçada de seus ascendentes de Angola, na África, para o Brasil. Além disso, há também a recorrência constante a *flashforwards*, a que formalmente denominamos prolepses. Gérard Genette (1979, p. 38) assim conceitua tais termos: “[...] *prolepse*, toda manobra narrativa consistindo em contar ou evocar, de antemão, um acontecimento ulterior, e *analepse*, toda a ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está [...]”.

Sobre a analepse, apontamos, no parágrafo anterior, a evocação, pelas personagens, da trajetória do tráfico negreiro em terras brasileiras. Já em relação à prolepse, ela aparece na narrativa com o objetivo de estabelecer uma comparação entre o Rio de Janeiro do século XIX e o do século XXI, com sobreposição das mudanças de paisagem dos bairros da cidade, como se identifica no seguinte fragmento:

Depois do largo da Memória, os três entraram à direita e pegaram o “caminho do Pau”, que era o avô de que rua? Adivinharam? Da Dias Ferreira, que hoje é tão badalada com seus restaurantes e antigamente era um simples caminho de roças e brejos, onde só passavam pescadores ou quilombolas (Sandroni, 2011, p. 55).

Como se nota, a comparação a que o narrador procedeu é feita de maneira humorística, em tom de brincadeira, com o objetivo de cativar o leitor, e, por isso mesmo, assume contornos de oralidade, de conversa informal despretensiosa.

Exceto por essas duas estratégias para estabelecer, em alguns momentos, certa ruptura cronológica, a diegese respeita os padrões

lineares: inicia pela apresentação das personagens e apresenta, sequencialmente, a arquitetura da fuga nas dependências da fazenda em São Paulo, a vinda no trem para o Rio de Janeiro, o “passeio” panorâmico pelos pontos principais da cidade, a chegada na chácara, o nascimento de Zezinho, as atividades e os perigos cotidianos, o crescimento da personagem central e, por fim, seu encontro com a princesa Isabel. Em muitos momentos, a instância narrativa cumpre o papel de acelerar a história, desviar seu curso, abrir parênteses explicativos etc., aspectos de que trataremos mais adiante, quando discutirmos mais estreitamente a caracterização do narrador e do narratário.

Toda a diegese é permeada por informações sobre personagens, eventos e lugares históricos, à medida em que ou aparecem na trama, ou são mencionados. Esse procedimento demonstra os objetivos da autora de mesclar figuras históricas com outras personagens puramente ficcionais e, assim, inserir certas características que são caras à teorização do romance histórico. Entre as personagens históricas, destacam-se, entre outros, João Clapp, abolicionista que ajuda a família de Zezinho na estação de trem; José de Seixas Magalhães e sua esposa, Dona Elisa, que acolhem os fugitivos na chácara; o chefe da polícia Coelho Bastos, também conhecido como Raspa-Coco, implacável perseguidor dos escravizados fugitivos; e, finalmente, a princesa Isabel, que, ao final, recebe uma camélia das mãos de Zezinho. Há, também, na narrativa, figuras de renome que são mencionadas com o objetivo de ampliar o conhecimento enciclopédico do leitor em relação ao contexto. É o caso de Rui Barbosa, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, André Rebouças etc. Além disso, a enciclopédia do leitor é ampliada, também, pela referência, explícita ou implícita, a lugares, bairros e escritores.

As figuras históricas desfilam pela narrativa em situações ocasionais, com exceção de José de Seixas, que exerce um papel essencial na diegese porque estabelece um contato mais próximo com as personagens puramente ficcionais durante quase toda a narrativa. Essas personagens ficcionais compõem o núcleo da

narrativa, com destaque para Godofredo, Mariana e Zezinho, assim como alguns ex-escravizados que transitam pela Chácara das Camélias, compondo o universo de aprendizado do protagonista. A escolha da escritora, ao dar protagonismo a uma criança diante de um evento tão cruel como a escravização, converte-se em importante estratégia para, por um lado, suavizar o relato de tal contexto com suas brutalidades e injustiças e, por outro, fomentar a prática recepional a leitores iniciais pelas vias da narrativa histórica. E, para isso, nada como tirar o protagonismo dos adultos e atribuí-lo às crianças.

Com relação a essas personagens inventadas, entendemos que não há, como em muitos romances históricos, a intenção nítida de aprofundar perfis de personagens-tipo e personagens metonímicas⁶, representantes de uma coletividade que, em algumas situações, ganham mesmo certos contornos idealizados e individuais. Entretanto, uma família que foge para dar ao filho por nascer uma liberdade que não tivera reflete, inegavelmente, o anseio de todo um grupo de pessoas vítimas das piores atrocidades nas lavouras, nas senzalas, nos pelourinhos e em diversos outros espaços.

Também se evidencia um caráter de coletividade nas personagens quando se ressalta sua intimidade com as tradições de seu povo: a dança, o batuque, o atabaque, a capoeira: “Mariana dançava pra lá e pra cá com aquele barrigão [...]. Aquele som dos atabaques deixava o menino, quer dizer, o bebê, numa empolgação danada: tum tum, tum, tum tum, tum” (Sandroni, 2011, p. 24). Os costumes, os ritos, as práticas cotidianas das personagens servem

⁶ Denominamos aqui o termo “personagem metonímica” em consonância com os estudos de Ana Maria Klock, em sua tese *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação dos pós-boom – histórias da outra margem* (2021). Segundo a autora, tal expressão, conforme empregada por Fleck (2017), faz referência a “quando, num romance histórico, estamos diante de uma personagem puramente ficcional, que interage com personagem de extração histórica, que não tem apenas importância no desenvolvimento da diegese, mas representa, em suas ações de enfrentamentos, as condições de todo um grupo social, cujas características predominantes estão amalgamadas na construção discursiva dessa personagem” (Klock, 2021, p. 75).

para valorizá-las dentro do contexto no qual estão inseridas e conectá-las, simbolicamente, à luta de todo um povo por libertação. Assim, a autora amalgama o evento histórico a um universo simbólico diverso daquele amplamente divulgado e, dessa forma, confronta um discurso oficializado pela valorização de figuras periféricas, marginalizadas, acrescentando-lhes representatividade e dando a esse mesmo acontecimento histórico perspectivas outras, de ressignificação. Esse relato híbrido apresenta, como se pode notar, uma releitura de um contexto específico, mediante estratégias narrativas capazes de provocar efeitos de sentido, em seu público leitor, diversos daqueles apontados pelo conhecimento sistematizado, pelos livros didáticos.

Pelo modo como a diegese é construída, podemos considerar sua instância narrativa, seguindo o pensamento de Gérard Genette, como intradiegética-heterodiegética. Para chegar a essa classificação, é preciso compreender o modo como o pesquisador desenvolve seus estudos acerca do narrador. Segundo ele,

[...] se se definir, em qualquer narrativa, o estatuto do narrador ao mesmo tempo pelo seu nível narrativo (extra ou intradiegético) e pela sua relação à história (hetero ou homodiegético), pode-se figurar por um quadro de dupla entrada os quatro tipos fundamentais do estatuto do narrador: 1) *extradiegético-heterodiegético*, paradigma: Homero, narrador do primeiro nível que conta uma história da qual está ausente; 2) *extradiegético-homodiegético*, paradigma: Gil Blas, narrador do primeiro nível que conta a sua própria história; 3) *intradiegético-heterodiegético*, paradigma: Xerazade, narradora do segundo grau que conta histórias das quais está geralmente ausente; *intradiegético-homodiegético*, paradigma: Ulisses nos cantos IX a XII, narrador do segundo grau que conta a sua própria história (Genette, 1979, p. 247).

Fundamentados na elaboração genettiana a respeito do estatuto do narrador, consideramos a narrativa de Sandroni (2011) como intradiegética-heterodiegética, porque, qual Sherazade, a narradora (*alter ego* da escritora) conta uma história da qual não

participa diretamente – dado seu distanciamento temporal –, embora, como recurso estilístico, insira, em locais estratégicos da exegese, elementos de seu próprio universo, ao se referir a pessoas, espaços e situações que lhe são próprias: “Uma outra coisa engraçada daqueles dias eram os vendedores ambulantes. [...] ‘Vassoureiro! Olha a vassoureira!!!’ Esse até hoje existe, mas não lá no centro – aqui na minha rua ele passa todo dia” (Sandroni, 2011, p. 44). Assim, muito embora, pelo uso da primeira pessoa do discurso (“minha rua”), essa instância narrativa adentre ao nível da narrativa – tornando-se, desse modo, intradieética –, ela permanece distanciada das ações – heterodieética –, pois não se situa no recorte temporal escolhido. Essa estratégia adotada por Sandroni (2011) serve, também, para que, colocando-se como instância narrativa, ela tenha liberdade de interferir no enredo, com observações, descrições de peripécias, explicações, jocosidades, como nestes fragmentos que selecionamos, respectivamente:

Você sabia que o sapato foi inventado no período paleolítico? O homem da Idade da Pedra usava sapato, mas o escravo não; [...] Mas, pensando bem, eu, a narradora dessa história, posso dar uma apressada nessa viagem. Já sei! Vou inventar que... de repente abelhas picaram os burros que puxavam o bonde; [...] “Como é que uma simples chácara virou um Quilombo? É aí que entra o movimento abolicionista radical que queria acabar de vez com a escravidão”; [...] “Você sabe onde fica a praia do Zé do Pinto? Não? É ali do lado da praia do Zé do Pato. Brincadeira...” (Sandroni, 2011, p. 26; 49; 66; 80).

Torna-se prudente ressaltar, seguindo o pensamento de Genette, que inserir, na narrativa, elementos que lhe são peculiares não caracteriza a escritora como narradora; ou seja, no terreno analítico, não se trata da mesma coisa. A instância narrativa é criada pela autora como estratégia literária para cativar seu público leitor. O que afirmamos sobre a instância narrativa também se aplica ao narratário, pois é a ele que se dirige o narrador, e não a um leitor diretamente. Segundo Genette (1979), essa instância

narrativa – 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) do que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente” (Genette, 1979, p. 258).

Em *Um quilombo no Leblon*, notamos que a relação de tais instâncias narrativas, dado o modo como se organiza a diegese, dá a sensação de que não é um narrador que se dirige a um narratário, mas uma autora que se dirige ao leitor, devido à atmosfera de intimidade com que se estabelecem certos diálogos no entrecho. Por exemplo, em certo ponto da narrativa, temos este fragmento: “Pois então imagine que você está em um sítio com muitas árvores frutíferas: mangueiras, jambeiros, laranjeiras, pitangueiras, abacateiros. O quê? Você quer uma manga? É só cutucar a fruta com aquela vara ali que ela cai” (Sandroni, 2011, p. 70). Em um primeiro momento, tende-se a afirmar que se trata da escritora em diálogo direto com o leitor juvenil, na tentativa de cativá-lo. Entretanto, analiticamente, o que se tem é uma instância narrativa, criada por essa escritora, que hipotetiza um narratário (que gosta de frutas, de pomares) e busca conectar-se a ele afetivamente pela percepção, pela nostalgia, pela memória etc. Tal estratégia pode não surtir efeito em certo grupo de leitores que não gostam da fruta ou que não se sentem atraídos por esse tipo de espaço, por exemplo. Aqui, notamos que, no âmbito da recepção, é preciso que se tenha muito clara a diferença entre o Leitor Implícito (que emerge das estruturas do texto) e o Leitor Empírico, real, capaz de abrir o texto às significações diversas.

A tessitura narrativa de Sandroni (2011) é, essencialmente, heteroglóssica⁷, permeada por uma diversidade de linguagens

⁷ Carlos Alberto Faraco, no ensaio *Autor e autoria* (2005), destaca a heteroglossia como um conceito bakhtiniano e assim a define: “[...] um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de informações verbo-axiológicas” (Faraco, 2005, p. 40). Para justificar sua função na análise literária, seguindo os critérios de Bakhtin, Faraco, mais adiante no mesmo ensaio, apresenta as seguintes considerações: “[...] é necessário que a linguagem artística

sociais, que transitam entre o culto e o coloquial, o conotativo e o denotativo, o literário e o informativo. Aponta, portanto, para uma multiplicidade de leituras, respaldadas em critérios formais, como construções oracionais que obedecem à norma culta, sem abrir mão de recursos coloquiais, marcas de oralidade, intertextualidades. Além disso, transita habilmente entre a linguagem denotativa, literal – percebida principalmente nos aspectos descritivos da narrativa e na linguagem científica presente nas caixas laterais com informações sobre figuras históricas, paisagens e eventos –, e a linguagem conotativa, figurada – pela recorrência de figuras de linguagem, expressões humorísticas e percepções sobre as coisas, pessoas e afetos.

No primeiro caso – linguagem denotativa –, à guisa de exemplo, destacamos dois fragmentos que enfatizam a presença da linguagem formal, científica, sendo o primeiro contido no transcrito da narrativa, e o segundo, nas observações à margem: “Esse movimento foi tão importante que, por causa dele, vários senhores concordaram em contratar seus escravos fugidos como assalariados mesmo antes da abolição” (Sandroni, 2011, p. 21); “*Jongo* – dança de roda, acompanhada de batuque, trazida ao Brasil pelos negros de Angola e do Congo. É considerado um dos pais do nosso samba” (Sandroni, 2011, p. 24). Em ambos os casos, notamos uma obediência aos elementos formais da língua, como ortografia, concordância, pontuação, sem recorrência a qualquer recurso figurado, apenas com informações.

Sobre a linguagem conotativa, apontamos, nos exemplos a seguir, a ocorrência de figuras da linguagem e intertextualidade, de termos coloquiais, mais caros à escrita simbólica, literária: “A festa acabou? O povo sumiu? E agora? Cadê aquele som danado de bom?” (Sandroni, 2011, p. 27); “Piuííííí!

se libere da prisão da linguagem que se impõe como única e absoluta [...]; que se libere da hegemonia aprisionadora do imaginário de uma língua unitária e da língua como mito (isto é, como uma forma absoluta de significar) e se deixe vagar livremente pela heteroglossia” (Faraco, 2005, p. 41).

Cafécompãomanteiganãocafécompãomanteiganão, parecia cantar o barulho do trem” (Sandroni, 2011, p. 31). Verificamos que, em ambos os trechos, de caráter paródico, além da linguagem coloquial, com registros de oralidade – “danado de bom” –, não separação entre palavras e ocorrência de onomatopeia, também há elementos de intertextualidade, com a referência a poetas de nossa literatura, respectivamente: Carlos Drummond de Andrade, com o poema *E agora, José?* (1942), e Manuel Bandeira, com o poema *Trem de ferro* (1936).

Além dessas referências indiretas, implícitas, também se notam aspectos dialogais diretos, manifestos na interação com obras, pinturas, referência a figuras históricas e a lugares, como já mencionamos algumas vezes neste percurso analítico, e que apontam, de algum modo, para outros aspectos igualmente importantes, tais como descrições – de lugares, conceitos e pessoas –; comparações – entre eventos históricos e fictícios, entre o século XIX e o XX –; paralelismos – visões colocadas lado a lado. Esta estratégia escritural – a inserção de intertextualidades diversas na tessitura narrativa – é outra das características de *Um quilombo no Leblon* que aproxima essa obra juvenil das peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), cujos relatos apresentam-se amplamente intertextualizados.

Os elementos conotativos e denotativos são inseridos no livro com o objetivo de provocar efeitos de sentido diversos, a saber, informar, divertir, estimular a imaginação, aproximar leitor e texto, de forma a desvelar uma diversidade de linguagens, amalgamadas de modo hábil para favorecer uma leitura prazerosa e produtiva ao público leitor. Mais importante: tal estratégia acresce dinamicidade à linguagem, pois desmistifica o caráter de verdade única imposto pela ideologia dominante e, conseqüentemente, dá ao discurso um caráter polivalente, múltiplo. A diversidade de linguagens sociais serve para demonstrar que outros discursos, para além do tradicional – da classe dominante –, enfrentam-se de modo a demonstrar a dinamicidade da língua e, dessa forma, superar a

ideologia que se impõe como verdade, em sua unilateralidade. Para Bakhtin (2006, p. 45-46), em *Marxismo e filosofia da linguagem*,

[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. [...] A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

O cruzamento de linguagens na narrativa, dialógico e polivalente por excelência, nos moldes bakhtinianos – constituinte essencial dos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017) e, também, presente na obra híbrida juvenil aqui em pauta –, faz o relato de Sandroni (2011) transitar entre o discurso tradicional – e, portanto, colonialista⁸ – e uma perspectiva outra, vista de baixo – sob os moldes de nova história⁹. Dessa forma,

⁸ Entendemos, aqui, por colonialista a visão que Peter Burke (1992, p. 10), na nota de rodapé a seguir, classifica como “paradigma” tradicional, que ele chama de “visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – com muita frequência – considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre as várias abordagens possíveis do passado”. Tal conceito é melhor entendido, em Burke (1992), quando colocado em comparação com pontos da nova história na nota que segue.

⁹ Peter Burke, no livro *A escrita da história* (1992), apresenta alguns elementos para compreender o conceito de nova história, que, segundo ele, não cabe facilmente em uma definição categórica. Em primeiro lugar, para o autor, “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional” (Burke, 1992, p. 10). O pesquisador estabelece alguns pontos para simplificar e apontar um melhor entendimento do termo, dentre os quais o fato de que a nova história se interessa “por virtualmente toda a atividade humana [...], ou seja, tudo tem um passado que, em princípio pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (Burke, 1992, p. 11). Além disso, “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (Burke, 1992, p. 12). A seguir, Burke destaca que, enquanto “a história tradicional

concebemos como valorização da ideologia tradicionalista alguns aspectos mencionados na seção anterior, a saber, a exaltação a figuras cultuadas pelo discurso hegemônico, como a princesa Isabel, conforme exemplifica o seguinte trecho:

Zezinho arregalou os olhos quando viu a princesa Isabel assinando a lei com a famosa caneta de ouro e brilhantes. Depois da assinatura, todos aplaudiram e gritaram festejando a princesa: “Viva Isabel!” [...] Ela parecia uma rainha! Era que nem no sonho dele! (Sandroni, 2011, p. 108-109).

A referência ao ouro e aos brilhantes, como exaltação à opulência de uma monarquia que se alimentou do trabalho escravo, não é problematizada no entrecho; ao contrário, funciona como elemento adjetivador do caráter da princesa, exaltada como uma rainha, tal como descrito nos livros didáticos. Outro exemplo, já mencionado neste texto, refere-se a uma nota na qual se destaca a escravização como a base e o motor da economia nacional, sem uma crítica adequada, o que, até hoje, dá margens a tentativas de justificá-la.

Paralelamente a essa visão hegemônica, a narrativa demonstra que há outras abordagens sobre a história, dignas de nota, como a ressignificação histórica pela ficção, que adota uma perspectiva outra, marginalizada. O protagonismo de *Um quilombo no Leblon* é dado a uma família de escravizados, em especial, a uma criança que anseia por liberdade em um contexto brutal. Tal protagonismo ficcional, realizado por personagens que são figurados como sujeitos marginalizados, excluídos, silenciados ou emudecidos nos

oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais, ou ocasionalmente eclesiásticos, [...] vários novos historiadores estão preocupados com ‘a história vista de baixo’; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social” (Burke, 1992, p. 12-13). Neste capítulo, damos ênfase especial aos elementos de ressignificação desse terceiro ponto e que estão presentes na diegese de *Um quilombo no Leblon* (2011).

relatos tradicionais, constitui característica básica dos romances históricos contemporâneos de mediação, cuja tessitura “comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas ‘vistas de baixo’ [...], pois privilegia visões a partir das margens, sem centra-se nas grandes personagens da história” (Fleck, 2017, p. 110). Essa estratégia favorece, também, o que Peter Burke (1992) destaca como a valorização da opinião das pessoas comuns, de forma a dar perspectiva de mudança social, de ressignificação, ao evento da escravização. E, pelo trânsito entre a visão colonial e a nova história, com um diálogo válido entre ficção e história, entre figuras históricas e personagens “inventadas” – como via de ressignificação –, notamos que os elementos explorados em estudos sobre o romance histórico podem também ser aplicados à narrativa híbrida de história e ficção infantil e juvenil de Sandroni (2011), que, juntamente com uma gama de autores nacionais, compõe um promissor espaço de debate a respeito do diálogo entre literatura e história na formação do leitor infantil e juvenil, também no espaço social da sala de aula, cujo propósito é a construção de um leitor decolonial, rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano.

Considerações finais

Vincent Jouve, em seu livro *A leitura* (2002), aborda a prática leitora em suas múltiplas dimensões e trata, em especial, do impacto no leitor causado pela recepção de um texto. Mais do que transmitir algum tipo de conhecimento, ler – em se tratando do texto literário – significa envolver-se com o objeto estético, o que resulta em uma experiência capaz de influenciar nossa percepção, cognição e afetividade. Nesse sentido,

[...] se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. Globalmente, podem-se distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou

modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recrear e divertir (Jouve, 2002, p. 123).

Neste capítulo, procuramos demonstrar, tendo como abordagens teóricas aspectos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito – que também respaldam os estudos de Jouve –, assim como os pressupostos teóricos sobre o romance histórico – em especial aqueles relativos à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) –, aplicados às narrativas infantil e juvenil brasileiras, que é possível, no âmbito de uma literatura cujo objetivo primeiro é recrear, proporcionar uma experiência leitora concreta, transformadora das práticas do leitor no âmbito de determinado assunto. Nesse caso, pelas estratégias usadas por Sandroni (2011) para dar representatividade às personagens marginalizadas, tendo como recorte específico o contexto da escravidão no Brasil, notamos que a literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea consolida-se sempre mais em seu objetivo de divertir e suscitar atitudes transformadoras, dialogando, proficuamente, com o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), cujos projetos estéticos são decoloniais.

Um quilombo no Leblon torna-se, assim, um exemplo relevante de releitura e ressignificação histórica pela literatura porque, diante do acontecimento histórico específico, mostra a inexistência de uma verdade única, com a exploração de perspectivas outras: as daqueles que sofreram as agruras da escravidão, e não as de figuras dotadas de poder e autoridade pelo discurso hegemônico, sob falsas premissas, como progresso e heroísmo. Mais do que isso: ao mesclar informação e representação simbólica, no trânsito entre a linguagem denotativa e a conotativa, a narrativa híbrida de história e ficção juvenil aqui abordada abre caminhos a uma formação do leitor que vise não somente a engrossar o mercado consumidor de livros, mas, também, a desvelar a função emancipadora da literatura, em um caminho de 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 na Ásia, África e América.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Rio de Janeiro: Scipione, 1997.

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, D.F., v. 240, p. 82-85, 1991.

BAKTHIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 7-38.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: Lector in fabula*. Tradução de Mario Brito. Lisboa, Portugal: Presença, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

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 papel da literatura infantil na formação do leitor. *Língua & Literatura*, São Paulo, v. 10, n. 14, p. 13-27, jul. 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa: ensaio de método*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Tradução de Albín E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barrento. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora 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.

OLIVEIRA, Marcio da Silva. 'O Santo Inquerito', de Dias Gomes: recepção e resistência no moderno teatro brasileiro. In: FLECK, Gilmei Francisco; OLIVEIRA, Marcio da Silva; CERDEIRA, Phelipe de Lima (org.). *Imagens da América: representações, expressões, resistências*. Curitiba: CRV, 2020. p. 251-276.

SANDRONI, Luciana. *Um quilombo no Leblon*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURG, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVEIRA, Maria José. *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas*. Rio de Janeiro: Globo, 2019.

7

RESSIGNIFICAÇÕES 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

Raimundo Nonato Duarte Corrêa
Cristian Javier Lopez

Introdução

O interesse por essa temática voltada à ressignificação do espaço do quilombo e do sujeito quilombola na literatura surgiu da atividade de um dos autores deste capítulo, que desenvolve sua docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Lyssuel Sousa Calvet, localizada no quilombo Nossa Senhora da Conceição, em Santa Rita (MA), bem como da atuação de orientadores e colaboradores no desenvolvimento de pesquisa, na elaboração de proposta pedagógica e nas escritas sobre o tema. Do encontro entre prática escolar e investigação acadêmica, proporcionado pelo espaço do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), foi gestada uma reflexão sobre implicações do uso da literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção no espaço de sala de aula como via privilegiada de ressignificar o passado de formação dos quilombos e colaborar de forma efetiva na valorização da identidade quilombola.

As reflexões colocadas nestas páginas expressam, por um lado, uma revisão histórica da colonialidade em nossa sociedade brasileira e, por outro lado, uma vontade de repensar o presente e

o futuro, de forma a motivar os alunos quilombolas a debater sobre o que foi, o que é e o que pode ser um quilombo, o que implica refletir sobre sua ancestralidade e sobre a importância desses sujeitos como cidadãos brasileiros que, historicamente, posicionaram-se contrários à exploração, à subjugação e às atrocidades que a escravidão representou em nosso território. Podemos, ainda, salientar um propósito que motivou esta escrita: a aspiração de que a leitura literária, em sala de aula de Língua Portuguesa, deixe de ser uma prática circunscrita à coleta de informações pontuais no texto e/ou ao aprendizado da gramática e do vocabulário (texto como pretexto), mas, sim, que, no contexto escolar, seja o texto literário usado como instrumento de fruição estética, de reflexão e de humanização.

Nessa perspectiva, entendemos que a literatura infantil híbrida de história e ficção se configura como uma via para a revisão histórica da colonialidade em nossa sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que possibilita desenvolver os aspectos que um texto literário, melhor que qualquer outro, propicia aos leitores infantis: a imaginação, a consciência estética, os valores humanísticos, entre outros. Essa vertente da literatura que amalgama o real, factual, com o fictício desvela aos estudantes uma nova versão do passado por meio do texto literário, com possibilidade de ressignificar esse passado no contexto em que habitam. Dessa leitura híbrida de história e ficção, devidamente mediada pelo docente junto aos alunos em formação leitora, pode, finalmente, surgir o entendimento de que, entre a população brasileira submetida aos rigores da exploração, da subjugação, e às artimanhas da colonização europeia, os habitantes quilombolas foram o maior símbolo de resistência e resiliência às condições impostas a populações minoritárias em nosso território por séculos.

Ressaltamos que, nessa seara, várias pesquisas em nível de mestrado profissional e doutorado acadêmico vêm sendo desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR), voltadas para a exploração da potencialidade dessas

produções na construção de um projeto de formação leitora decolonial possível de ser implementada nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Esses projetos buscam, desde a base educacional, promover a formação de um leitor que, gradativamente, passe a reconhecer as reminiscências do passado colonial de nosso país – o racismo e a discriminação de gênero, de crença, de valores ancestrais, entre outros aspectos – e, conseqüentemente, a conceber a hibridação cultural como um dos valores mais relevantes das sociedades contemporâneas da América Latina. Destacamos, entre essas pesquisas, a dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no ensino fundamental – anos finais*¹ (Corrêa, 2023) e 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*² (2023), do professor Vilson Pruzak dos Santos, já defendidas.

É nessa perspectiva que desenvolvemos, neste capítulo, uma abordagem analítica da obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2019), em virtude de essa obra ser uma narrativa híbrida de história e ficção³ – cujas tessituras, assim como no romance histórico, em concordância com Fleck (2017), baseiam-se no entrecruzamento do discurso histórico e da linguagem ficcional –, produzida no campo da literatura infantil brasileira, que busca não apenas ressignificar o passado vivenciado pela comunidade negra brasileira, escravizada pelo sistema colonialista, mas, também, reavivar as identidades resilientes dos descendentes

¹ Dissertação disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675>. Acesso em: 19 jun. 2023.

² Tese disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 25 nov. 2023.

³ Como exemplos de literatura híbrida, isto é, que apresenta um amalgamado entre o real e a ficção, podemos citar, a modo de convite de leitura, algumas obras voltadas ao público infantil, dentre inúmeras outras: *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins; *A história dos escravos* (1998), de Isabel Lustosa; *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado; *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore; e *Os estrangeiros* (2018), de Marconi Leal.

desse contingente que bravamente resistiu aos horrores da escravização em nosso território.

Na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019)⁴, selecionada para a leitura que aqui apresentamos, Davi Nunes cria uma diegese na qual é narrada a história de Bucala, uma linda princesa quilombola, de cabelo crespo em formato de coroa de rainha, que vive no quilombo de Cabula, protegida e cuidada por sua mãe e por seu pai e os deuses de sua religião. A voz enunciativa do discurso é extradiegética, ou seja, não pertence a nenhuma das personagens do relato, o que lhe permite narrar da perspectiva da onisciência. A obra apresenta uma narrativa linear, de curta extensão, cujo relato está disposto ao longo de 25 páginas, com uma linguagem adaptada ao público infantil. Cada parte da história é acompanhada por ilustrações amplas, que ocupam a totalidade das páginas, referentes àquilo que vai sendo narrado no decorrer da diegese.

O relato de *Bucala* se organiza em sete partes: na primeira parte, o leitor é apresentado à personalidade da protagonista e seus pais, que formam uma família muito unida e com um propósito: cuidar de seu lar; na segunda parte, são narrados os perigos que o quilombo e os quilombolas enfrentam diante dos escravocratas para proteger o espaço físico do quilombo; na terceira parte, são apresentadas, por meio de um sonho da protagonista, as maravilhas e as riquezas do quilombo, com suas muitas cores e suas paisagens naturais; na quarta parte, é relatado de onde vem todo o conhecimento ancestral que a protagonista adquire para proteger o quilombo; na quinta parte, é narrado o perigo que o quilombo pode sofrer com a presença do Capitão do Mato; na sexta parte, é narrada a ajuda espiritual que a protagonista busca para proteger o quilombo e seu povo; e, finalmente, na última parte, a protagonista é acordada de seu sonho, com muito carinho, por sua mãe.

⁴ Ao longo do capítulo, também nos referiremos a essa obra, sinteticamente, como *Bucala*.

Conforme será exposto mais adiante, neste capítulo, a obra *Bucala* integra um conjunto de narrativas híbridas de história e ficção brasileiras que valorizam a cultura popular africana e afro-brasileira e baseiam seu universo ficcional no diálogo com elementos advindos do campo da história e que são representativos e constituintes da identidade daqueles que não se renderam ao colonialismo em nosso país. As obras pertencentes a esse conjunto exploram as memórias e imagens identitárias dos povos africanos, a partir da ficcionalização de personagens metonímicas – sobre as quais não se apresentam registros historiográficos, mas que congregam, em sua construção artística, vários elementos de sujeitos que vivenciaram certos eventos do passado –, como ocorre com a personagem ficcional Bucala, retratada, na obra de Nunes (2019), como uma menina pertencente a uma família quilombola. Bucala é, assim, uma protagonista materializada na figura feminina, representativa de muitas personagens históricas subjugadas e massacradas por outras nações em busca de poder, como aconteceu no processo de colonização dos continentes africano, americano e asiático.

As reflexões aqui expostas fazem parte das pesquisas desenvolvidas no núcleo de investigações sobre a literatura infantil e juvenil 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”, que abriga vários discentes do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste, ao qual se vincula o trabalho apresentado neste capítulo. Esperamos, com este texto, contribuir com os estudos que visam ao cultivo da leitura do texto literário em sala de aula, ao desenvolvimento de um leitor decolonial e à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos sujeitos inseridos na realidade pós-colonial da América Latina.

O papel do texto literário na formação leitora

São numerosas as discussões que, na atualidade, emergem no campo da educação sobre o papel da leitura em um mundo altamente conectado por meios digitais. Coloca-se em debate não só o suporte físico do livro – a concorrer com as telas digitais para capturar a atenção do leitor –, mas, também, as estratégias para o incentivo à leitura, os tipos de leitura que deveriam ser cultivados, os novos gêneros textuais que surgiram graças à Internet, entre outros aspectos relacionados à relevância da formação leitora. É fato que estamos constantemente exercendo nosso “ato da leitura” nas ações do dia a dia; no entanto, assoma-se a preocupação com respeito à formação de uma sociedade leitora e à qualidade da formação de um sujeito que não só decodifique os signos linguísticos, mas que, também, entenda a manipulação discursiva desses em diferentes textualidades, sempre carregadas de ideologia.

Ao partirmos desse contexto, no qual se concebe a utilização de práticas de leitura de forma mais do que contínua em nossa cotidianidade, torna-se conveniente compreender, também, que esse ato da leitura é um exercício de cidadania. Nesse sentido, ao dimensionarmos a importância desse exercício, no qual temos a possibilidade de colocar em prática nossa liberdade como sujeitos sociais, fica claro que,

[...] em comparação com os meios de comunicação audiovisual, o leitor tem liberdade para escolher: o lugar, o tempo e a modalidade de leitura que queira e julgue conveniente. Ele pode escolher por si mesmo, de acordo com os seus interesses, os seus gostos ou suas necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente (Alliende; Condemarín, 2005, p. 13).

Desse modo, se conseguirmos contribuir com as novas gerações em sua formação leitora, tanto como docentes quanto como sujeitos leitores em geral – porque compreendemos que o incentivo à leitura não deveria partir só do professor de língua e

literatura, e que é importante estimular, de forma constante, a leitura –, talvez possamos auxiliar na empreitada de abrir caminho para uma sociedade mais crítica, reflexiva e equitativa, na qual se estabeleça a justiça social.

De nossa perspectiva como docentes, defendemos que, no desenvolvimento da formação leitora, sejam utilizados aqueles textos que denotem uma manipulação artística dos signos linguísticos, como é o caso de produções no âmbito da literatura, nas quais as potencialidades expressivas da linguagem são amplamente exploradas. O contato com obras artísticas que se valem da linguagem para sua constituição, assim como a fruição dessas no ato da leitura, é fundamental na formação de um sujeito em distintos níveis, já que

[...] a linguagem que as crianças ouvem e lêem forma a linguagem que usam para pensar, falar e escrever [...] quando as crianças lêem obras literárias, não apenas interagem com as crianças e os adultos que as rodeiam, como também com os autores, que são pessoas que se destacaram no uso da linguagem. Assim se enriquece o conhecimento sobre esta, que é transformada numa ferramenta que permite a apropriação de outros conhecimentos (Alliende; Condemarín, 2005, p. 180).

Portanto, podemos entender que, de acordo com os tipos de textos com os quais nossos alunos tenham contato, e a depender de nossos objetivos e de nosso encaminhamento de leitura em sala de aula, teremos resultados mais positivos ou menos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, no presente capítulo, buscamos tecer algumas reflexões sobre a valiosa contribuição que a leitura literária, quando ensinada desde cedo, pode representar aos alunos, pois “[...] a literatura desempenha um papel muito importante nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura e na linguagem oral das crianças, desde muito pequenas” (Alliende; Condemarín, 2005, p. 179). Além disso, outras competências e habilidades podem ser estimuladas por essa arte, as quais podem

ir desde a compreensão de próprio entorno, passando por questionamentos sobre o contexto sócio-histórico em que os alunos se inserem, pela valorização de elementos culturais e identitários, entre outros aspectos importantes na formação do indivíduo. Nesse sentido, Fleck (2019, p. 86) entende que a escola constitui o

[...] lugar privilegiado onde a Literatura pode e deve ser ensinada como prática social, capaz de gerar no sujeito leitor as inquietações que o levarão a buscar, ao longo da caminhada formativa, pelas tantas outras perspectivas possíveis sobre o poder de representação das palavras e suas vias de manipulação.

Com relação à literatura voltada a um público leitor mais jovem, tal como a obra apresentada neste capítulo, cabe destacar o pensamento de Coelho (2010), que afirma não existir um ideal absoluto de literatura infantil e juvenil, nem de qualquer outra escrita literária, pois será considerado adequado aquilo que corresponder a determinada necessidade do tipo de leitor a que ela se destina. Nesse sentido, a autora classifica as tendências que aparecem em nossa literatura infantil e juvenil contemporâneas em três diferentes linhas de intenções: a realista, a fantástica e a híbrida. A primeira – linha realista – busca expressar a realidade do cotidiano, acolhida ou conhecida pelo senso comum do leitor. A segunda – linha fantástica – é, como o nome já revela, a da fantasia, a que opera com elementos do imaginário das crianças, adolescentes, jovens ou até mesmo adultos. Nesse tipo de tessitura narrativa, o leitor se afasta do real para vislumbrar um mundo de possibilidades, no qual tudo pode acontecer. Por último, a linha híbrida aproxima o real do ficcional, isto é, “a literatura híbrida parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e o outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras [...]” (Coelho, 2010, p. 291).

A partir dessa enunciação sucinta de Coelho (2010), que, de fato, não detalha as características desses tipos de produção literária, destacamos que nosso interesse, como já apontado, recai,

especialmente, no potencial das narrativas da vertente híbrida. Consideramos que, com a leitura de obras literárias que amalgamam o real com o ficcional, revela-se

[...] a importância da literatura infantil e infantojuvenil aos estudos literários voltados à ressignificação histórica, com a finalidade de proporcionar aos alunos a leitura do passado histórico pela ficção e contribuir, dessa forma, com a descolonização e a reflexão sobre o discurso do sujeito colonizador (Souza; Silva, 2021, p. 454).

É importante ressaltar que o incentivo à reflexão sobre o processo necessário para uma descolonização não cabe somente à instituição escolar: a família, como primeiro núcleo social do sujeito, também pode contribuir significativamente para essa necessária mudança em nossa sociedade. Tal cooperação é possível de ser realizada quando a família repassa aos filhos os valores de sua história e cultura, incluindo, principalmente, a aceitação de suas características étnicas. Com esse respaldo, o estudante, sujeito em processo de desenvolvimento social e cultural, passa a reconhecer que todos temos uma história. Assim, no que diz respeito à narrativa selecionada para a leitura que aqui apresentamos, o aluno, especialmente aquele inserido em uma comunidade quilombola, pode tornar-se ciente de que o passado de lutas entre as comunidades quilombolas e os representantes do poder instituído da colonização europeia no Brasil – muitas vezes apresentado nos anais da história ou em outros meios de divulgação do passado como um ato de desobediência, de rebeldia, de agressão – foi, de fato, uma ação de resistência, de libertação e de resiliência organizada, planejada, arquitetada e executada por um grupo social em plena desvantagem frente ao poderio da classe dominante. Além disso, com esse tipo de leitura, o estudante tem a possibilidade de constatar que tal realidade pode ser ressignificada na atualidade com um novo olhar lançado a esse passado pela arte literária.

Quando se trata de incluir as narrativas híbridas de história e ficção no ensino de Língua Portuguesa, como defendemos ao longo

deste texto, entendemos que promover, no espaço da sala de aula, leituras que se direcionam ao passado e, em especial, à identidade de nossos alunos é, sem dúvidas, um dos caminhos mais propícios à instauração das ressignificações necessárias à implementação da segunda descolonização, rumo à decolonialidade.

Contudo, para um trabalho realmente efetivo, importa estabelecer uma mediação comprometida e competente, em que

[...] o professor passa a ser o principal mediador para o ensino da leitura da literatura na escola, fazendo a “ponte” entre o leitor e o texto. Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor investigue sobre as metodologias e planeje atividades que despertem o interesse das crianças e adolescentes pela leitura do texto literário, transcendendo suas limitações e colaborando para o seu amadurecimento (Sant’Ana, 2019, p. 43).

Compreendemos, assim, que uma metodologia adequada ao ensino do texto literário deve, também, ser planejada para um público já observado pelo professor, na perspectiva de que, nesse contexto, a mediação do docente é tão relevante quanto a qualidade dos materiais escolhidos para as práticas leitoras e das técnicas e recursos empregados ao longo da abordagem dos textos. As práticas de leitura literária que despertem o entusiasmo, a criatividade e a imaginação dos estudantes possibilitam-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. Entendemos, por fim, que a formação de um leitor literário decolonial consiste, entre outras ações, em lhes oportunizar a leitura de textos, de diferentes gêneros, que estabeleçam um verdadeiro diálogo com a existência desses sujeitos em processo de formação leitora e cidadã.

O espaço como elemento da narrativa: quilombos ficcionalizados na literatura infantil e juvenil brasileira

Pensar no espaço como elemento da narrativa na obra escolhida nos leva a revisitar e a refletir sobre algumas representações dos quilombos e dos sujeitos quilombolas presentes em estudos de cunho historiográfico ou de natureza artístico-literária. Essa ação pode ser realizada também como meio de busca de informações, por parte de alunos e docentes do Ensino Fundamental, sobre o passado que constitui a historicidade e a cultura das comunidades quilombolas.

Embora os aspectos aqui apresentados sejam de caráter geral, incentivamos os colegas professores a direcionarem, dentro de suas possibilidades reais no dia a dia da sala de aula, suas pesquisas e ações de leitura às especificidades do entorno social de seus alunos. No caso apresentado neste capítulo, o contexto que engendrou o interesse na pesquisa e o desenvolvimento de uma proposta de ensino⁵ foi o de uma escola localizada no quilombo Nossa Senhora da Conceição, em Santa Rita (MA), mas, no caso de escolas inseridas em outro contexto, sugerimos aos colegas professores que busquem conhecer a localização do quilombo mais próximo da escola e, a partir desse dado, estabelecer algumas relações com a realidade dos alunos. O importante é que a reflexão parta do contexto social e real dos sujeitos, para, assim, poder expandir a visão de seu lugar como cidadãos dentro de uma sociedade pluricultural como é a do Brasil. Além disso, com esse tipo de ação, o docente possibilita o diálogo entre distintas realidades do país,

⁵ A proposta de ensino pode ser consultada, na íntegra, na dissertação de Corrêa (2023). Além disso, um recorte da proposta é apresentado no artigo “Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira – descolonização das identidades”, de Cristian Javier Lopez, Raimundo Nonato Duarte Corrêa, Clarice Cristina Corbari e Douglas Rafael Facchinello, publicado na Revista *A Cor das Letras*. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9331>. Acesso em: 18 ago. 2023.

pensando naquelas regiões cuja configuração histórico-cultural se distancie, em alguma medida, da configuração daqueles lugares que historicamente herdaram a tradição dos quilombos.

Segundo nossos estudos com os colegas do núcleo de literatura infantil e juvenil 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”, existe uma quantidade considerável de narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira infantil e juvenil contemporânea que apresentam características que se aproximam das escritas híbridas destinadas ao público adulto, em especial aquelas que se pode classificar como romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017). Isso evidencia o potencial crítico das escritas literárias infantis e juvenis brasileiras na atualidade, o que as torna materiais que propiciam sobremaneira a formação de um leitor literário decolonial, aquele que, gradativamente, reconhece seu passado e busca descolonizar-se da retórica colonialista que, durante séculos, foi cultivada em nosso meio. Conforme defende Santos (2023, p. 34), tais práticas de leitura constituem “vias de descolonização ainda necessária na América Latina, [e] tais textos híbridos – uma vez constatados os seus princípios discursivos críticos – podem tornar-se meio do cultivo do pensamento decolonial ao longo do processo de formação leitora”.

Entre as muitas obras desse conjunto destinado aos leitores ainda bastante jovens, podemos citar aquelas que se voltam às ressignificações do quilombo e dos quilombolas. Desse modo, pensando no elemento do espaço na narrativa e o trabalho prévio de conhecimento do contexto dos alunos, listamos as narrativas infantis e juvenis da literatura brasileira que tratam do quilombo e dos quilombolas que foram catalogadas até este ano de 2023, conforme é apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que retratam o quilombo e os quilombolas

Obra	Autoria	Ano de publicação
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	[1944] 1978
<i>HD-Zumbi dos Palmares</i>	Álvaro Moya	1995
<i>O rei preto de Oro Preto</i>	Silvia Orthof	1997
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha	1998
<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Machado	2001
<i>Toinzinho apresenta Zumbi e o Dia da Consciência Negra</i>	Celso Zontto	2001
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007
<i>Pretinho, meu boneco querido</i>	Maria Cristina Furtado	2008
<i>Palmares: a luta pela liberdade</i>	Eduardo Véttilo	2009
<i>Zumbi – o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009
<i>História da Cazumbinha</i>	Meire Cazumbá e Marie Ange Borbas	2010
<i>O Quilombo do Encantado</i>	Marcos Mairton	2010
<i>O marimbondo do quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sonia Rosa	2012
<i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrocínio Luz	2014
<i>Quissama – Território inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2019
<i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019

<i>Quissama – O império dos capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2020
<i>O vampiro e o Zumbi (dos Palmares)</i>	Ivan Jaf	2020
<i>Um quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2021
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Matese	2021
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme se aprecia no Quadro 1, há uma variedade importante de obras infantis e juvenis brasileiras que ficcionalizam o espaço histórico, social, cultural, político e humano que o quilombo representou – e ainda representa – em nossa sociedade. Nesse grupo significativo de obras, do qual elegemos, para uma abordagem neste capítulo, a obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes, ressaltamos a presença constante dessa temática na literatura infantil e juvenil brasileira desde o final do século passado e início do século atual. Caberiam, agora, os questionamentos seguintes: Quantas dessas obras fazem parte das leituras sugeridas aos discentes dentro do sistema educacional de um país marcado pela presença do negro e de sua cultura e imaginário social? São conhecidas dos docentes essas produções híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira nas quais o passado dos quilombolas é revisitado pela ficção? Das variadas respostas que tais interrogações podem suscitar, surge a importância de analisar o elemento espaço com olhares que vão além de um constituinte estrutural e de determinado aspecto teórico do texto no âmbito da formação escolar, mas, também, atrelado a noções de cultura e cidadania do sujeito social no Brasil.

Cada narrativa híbrida infantil, dessas mencionadas anteriormente no Quadro 1, realiza um trabalho de construção de sua diegese, evidentemente, de forma diferente, outorgando mais

ênfase a alguns dos elementos da narrativa – personagem, tempo, espaço, narrador e narratário – que se considerem mais relevantes para a obra. No caso do espaço – que, junto com o tempo, constitui um elemento estrutural essencial na narrativa, já que não há como narrar acontecimentos fora do tempo e do espaço –, uma narrativa pode ampliar o sentido desse elemento e atribuir-lhe até mesmo o caráter de personagem do relato, ou valer-se dele como entorno, meio físico no qual as ações ocorrem, sem afetar tanto as vivências das personagens. Algumas narrativas detalham minuciosamente o espaço, outras o delineiam de forma bem simples, e outras não mencionam qualquer detalhe significativo desse elemento. Na obra *Bucala*, esse aspecto adquire relevância, já que serve de meio de demonstrar a relação afetiva e respeitosa que a personagem mantém com o meio ambiente no qual ela, sua família e os demais quilombolas habitam.

Esse espaço – o quilombo – representa, para Bucala e seus semelhantes, a segurança, o acolhimento, a relação entre as diferentes esferas da existência. Os elementos terra, água e ar são incorporados à formação cultural da pequena princesa como valores inerentes à existência; são o lugar onde homens e deidades dividem suas existências e podem se inter-relacionar. Notamos que o interesse do relato consiste em criar uma relação afetiva, prazerosa, imaginativa, fantasiosa e criativa da protagonista com sua família e com seu meio; conseqüentemente, revela-se ao leitor uma imagem de quilombolas e de quilombos fortemente vinculada aos valores da união e da relação harmoniosa com a natureza e com os familiares.

Podemos inferir, portanto, que as personagens configuradas no relato de Nunes (2019) expressam união – assim como a protagonista o faz com a natureza –, fato que nos leva a pensar que o intuito do narrador poderia ser o de mostrar como os ensinamentos passados dos pais para os filhos são fundamentais para construir valores e, ao mesmo tempo, fortalecer sua história e identidade. Isso se torna relevante especificamente nessa obra, enquanto acompanhamos relatos de moradores de um quilombo.

Essa questão nos parece pertinente, já que “a história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzido pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX” (Mattos, 2012, p. 11). A abordagem que a obra faz dos quilombolas e do quilombo constrói, nesse sentido, uma relação de afeto, proteção e estima entre as personagens e o meio em que elas vivem.

Na atualidade, os espaços ocupados pelos quilombos são decorrentes dos conflitos que fazem parte do processo histórico da conquista de nosso território pelos colonizadores europeus. Os quilombolas vivem, na maioria das vezes, em lugares bem afastados da sociedade burguesa, mas não por vontade própria, e, sim, por ter sido esta uma das poucas opções de liberdade: a fuga da escravidão.

Ao dirigir nossa atenção à produção de Nunes (2019), podemos observar que o autor, ao longo da diegese, não informa aos leitores sobre a origem e a importância desse quilombo, mas, desde o começo, brinca com as palavras. Isso fica evidente já na escolha do nome da protagonista Bucala e de seus pais, Lacabu e Calabu, por serem anagramas de Cabula – o nome do quilombo no qual a família da protagonista Bucala vive. Esse efeito de duplicação do nome do quilombo com o da protagonista e de seus pais pode ser um elemento lúdico explorado pelo processo de leitura, além de evidenciar o entranhamento entre o espaço e as personagens que o habitam, já que o nome do quilombo, Cabula, é a base para a construção dos demais nomes das personagens. A obra, ao despertar na criança leitora essa curiosidade e essa possibilidade de manipular a ordem das sílabas em uma palavra, tomada como base para a “brincadeira”, já principia a formação de um leitor decolonial que, ao longo de seu processo de formação leitora, irá deparar-se com as possíveis manipulações não só de letras, mas de palavras, de frases e de discursos.

A obra de Nunes (2019) nos revela que os quilombolas viviam protegidos pela densidade da mata que ocultava suas casas da vista e do conhecimento dos homens brancos. Cabe destacar que, no

trecho referente ao espaço do quilombo, podemos encontrar uma inversão do discurso histórico – mostrando, novamente, a manipulação discursiva da linguagem – quando o narrador expõe que o homem branco está “marcado” com um sinal na pele: “um nome feio: escravocratas” (Nunes, 2019, p. 9). Esse fato nos parece relevante, pois a figura do sujeito histórico – escravo tatuado com a letra F (de fujão) nas costas –, marcado como uma propriedade do escravocrata, desaparece nessa narrativa para dar lugar a outra visão: a do sujeito escravagista, que carrega na pele branca dos europeus colonizadores a tatuagem de sua origem colonizadora. Dessa nova perspectiva, portanto, a marca ou o traço que diferenciava os quilombolas daqueles homens que queriam violentar/atacar o quilombo – os escravocratas – era um sinal tatuado na pele alva desses. Na obra, o leitor pode realizar a leitura direcionada à imagem de um homem de etnia branca graças ao apoio visual da ilustração, que mostra um sujeito de pele branca e vestido com roupas e acessórios típicos do estereótipo ocidental: terno, camisa, gravata e chapéu.

É mencionada, na diegese, como já apontamos, a presença da natureza e a conexão do povo do quilombo com ela de forma intrínseca. Essa relação é posta na obra por meio da cultura típica do povo africano, ao lermos que “[...] a natureza coroava todo o povo do quilombo do Cabula com a energia mais pura do universo, o axé [...]” (Nunes, 2019, p. 11). De acordo com o exposto no relato, a protagonista, princesa Bucala, ganhava seu poder dessa natureza e se enchia de energia, andando pelas matas ao redor do quilombo para conversar com “o ancião Bem-preto-de-barbicha-branca” (Nunes, 2019, p. 14).

Além da importância que ganha a relação homem-natureza e do destaque às crenças africanas, como elementos que ajudam a compor o espaço do quilombo, aparece, ainda, portanto, essa personagem metonímica do ancião que explora a relação entre as gerações mais velhas e as mais novas. Esse sujeito era aquele que contava à princesa do Cabula sobre o quilombo, sua história e seus ancestrais, possibilitando à protagonista – mesmo distante de sua

origem africana – constituir raízes identitárias que a vinculassem a seu povo e a suas crenças e valores. Conforme o fragmento extraído da obra, “ela ficava encantada com o que o velho sábio lhe ensinava” (Nunes, 2019, p. 17), isto é, ficava enaltecida com o aprendizado que ela havia recebido de seu amigo mais antigo do quilombo. Essa valorização da ancestralidade, trazida à tessitura do relato, tem o potencial de reterritorializar as mentes colonizadas dos estudantes para conceber valores outros dos que são cultivados na sociedade contemporânea, ancorados nos preceitos dos sujeitos detentores de saberes oriundos das culturas orais, como eram muitas das africanas e a totalidade das nativas.

Assim, verificamos que o relato procura inserir, em sua tessitura, a questão de que, nas comunidades onde impera a cultura oral, “*los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que se muere un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos*”⁶ (Fuentes, 1992, p. 378). Esse entendimento favorece a determinação de que não devemos nos esquecer da história de nosso povo e, muito menos, apagá-la de nossa memória, mas buscar cultivar a sabedoria das pessoas mais velhas, portadoras das versões outras do passado, principalmente do passado de colonização que vivenciamos.

As personagens e o tempo como elementos imbricados ao espaço do quilombo

Além do espaço, destacado como elemento relevante na diegese de Bucala (2019), apontamos outros elementos estruturais da narrativa que merecem atenção nessa obra, embora todas, de uma forma ou outra, acabem por reforçar a dimensão espacial, materializada na constituição do quilombo. Como já adiantamos na

⁶ Nossa tradução: Os idosos são os que lembram das histórias, os que possuem o dom da memória. Pode-se dizer que cada vez que morre um homem ou uma mulher idosa, toda uma biblioteca morre com eles.

seção anterior, a configuração das personagens ajuda a compor o espaço, entendido como não restrito somente aos limites geográficos, mas abrangendo a dimensão social. Contudo, outras peculiaridades com relação às personagens se mostram relevantes para um trabalho em sala de aula, na perspectiva de uma leitura decolonial.

Nessa escrita híbrida de história e ficção infantil, a personagem de ficção Bucala, como já apresentamos, configura-se como protagonista feminina e infantil: trata-se de uma criança negra que tem poderes especiais para proteger o quilombo do Cabula dos escravocratas e dos capitães do mato. Acreditamos que boa parte das crianças – ao se debruçar em uma leitura literária – cria empatia com algumas personagens de ficção e passam a sentir todas as emoções vividas por elas. Martins (1982, p. 51) concebe que “na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção”. Compreendemos que essa narrativa infantil, ao trazer uma nova versão do passado por meio de uma personagem de ficção que representa uma criança negra, possibilita muito mais a compreensão das crianças – leitoras – sobre os sofrimentos vividos pelos sujeitos quilombolas, os quais, na maioria das vezes, foram negligenciados na historiografia.

Assim como Bucala, que representa todas as crianças quilombolas, outras personagens – os escravocratas e os capitães do mato – são, também, metonímicas na obra, ou seja, não se referem a um sujeito específico – personagem de extração histórica – que tenha desempenhado essa função no passado histórico, mas, ao não serem nominalmente designadas, assumem a função representativa de todo esse contingente. Em relação aos primeiros, o narrador descreve-os como “[...] homens que tinham em toda a sua pele tatuado um nome feio: escravocratas” (Nunes, 2019, p. 9), conforme já descrevemos. Eles são imagetivamente apresentados como sujeitos brancos, de mais idade, de bigodes amplos, vestidos de paletó e gravata e de cartola e bengala, o que denota, com

facilidade, os hábitos vestuários importados da Europa e adotados, nos trópicos americanos, pelos sujeitos colonizadores e representantes do poder subjugador.

Entre as características mais destacadas na construção da personagem da princesa, são apresentadas ações que visam a demonstrar a coragem da heroína e o tópico de aventura na diegese. Bucala, por exemplo, cavalga na “onça suçuarana” (Nunes, 2019, p. 12), voa no “pássaro-preto” (Nunes, 2019, p. 18; 23), mergulha no reino da “rainha das águas doces” (Nunes, 2019, p. 24) e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião “Bem-preto-de-barbicha-bem-branca” (Nunes, 2019, p. 14; 16). Tal caracterização da protagonista revela a opção por um discurso ficcional imaginativo, lúdico e fantasioso, que permeia toda a tessitura híbrida da diegese. Nesse sentido, e como podemos inferir, o autor nos revela que não se trata de qualquer personagem, mas de uma protagonista criança, negra, quilombola, de cabelo crespo e muito bonita, cuja hierarquia social é elevada e que pertence a um espaço concreto e, certamente, muito significativo: o quilombo. Conforme expressa Santos (2023), a protagonização do relato centrada em crianças e adolescentes, nas narrativas híbridas infantis e juvenis, é outro fator que as aproxima da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) no âmbito da produção para leitores adultos:

Essas ressignificações ficcionais do passado, na atualidade, podem ocorrer, em especial, por meio da modalidade⁷ do romance histórico

⁷ Quando, neste estudo, utilizamos as taxonomias que se voltam à classificação dos romances históricos em diferentes modalidades, empregamos as lexias propostas por Fleck (2017), em detrimento de várias outras disponíveis no âmbito da crítica e possíveis de serem empregadas nesse sentido. Nos estudos de Fleck (2017) sobre a trajetória do romance histórico, o crítico propõe dois grupos principais de romances históricos – o acrítico e o crítico – e três fases – a acrítica, a crítica/desconstrucionista e a crítica/mediadora. Toda essa produção, o crítico organiza em cinco distintas modalidades de expressão do romance histórico: o romance histórico clássico scottiano, o romance histórico tradicional (ambas inseridas na primeira fase), o novo romance histórico latino-americana, a

contemporâneo de mediação, que traz e protagoniza em seu enredo personagens ignoradas pelo discurso histórico hegemônico, como: nativos, negros, mulheres, degredados, crianças e outros contingentes que ficaram à margem, ou completamente ausentes, dos registros oficiais (Santos, 2023, p. 19-20).

Dessa maneira, observamos a importância que o autor atribui, desde o início da narração, a um tipo de personagem que, em outros momentos de nossa história e de nossa literatura, não ganharia relevância. Como sabemos, as vozes das personagens negras – sejam elas crianças, homens ou mulheres – foram, por muito tempo, ocultadas, por meio do silenciamento, da omissão, do apagamento, seja nos registros da historiografia, seja nas obras literárias. Nas escritas híbridas de história e ficção,

[...] ao trazer essas outras vozes, das personagens periféricas e silenciadas no discurso historiográfico tradicional, os autores invertem a perspectiva da visão oficial da história e valorizam outra perspectiva – a visão de baixo –, que nos apresenta novas possibilidades de compreensão do passado (Pedro; Santos, 2021, p. 404).

Nesse sentido, consideramos relevante esse tipo de leitura que incentive os estudantes à reflexão sobre o passado, pois o conhecimento que daí resulta pode gerar ações que levem à compreensão do presente como consequência das ações realizadas em outras épocas. Compreendemos, assim, a importância da narrativa híbrida de história e ficção no ambiente escolar, principalmente nas escolas inseridas em quilombos, e seu potencial de ressignificar o passado ocultado pela historiografia, mas que está sendo valorizado e humanizado com novas propostas de obras literárias que enriquecem o imaginário dos estudantes e fazem

metaficção historiográfica (que são expressões da segunda fase) e o romance histórico contemporâneo de mediação (que integra o conjunto dos romances híbridos da terceira fase). Neste estudo, valemo-nos dessas taxonomias de Fleck (2017) para nos referirmos às diferentes modalidades de expressão que o gênero tem desenvolvido ao longo dos séculos.

emergir o que foi excluído: a representação de quilombos e de quilombolas na arte literária como meio privilegiado de expressar a força de luta e resistência dessas comunidades frente a um sistema que subjugou toda a América.

Esse potencial da literatura infantil híbrida de história e ficção, de promover um olhar reflexivo sobre nossa herança colonial, não prescinde, como temos pontuado, do elemento mágico. Carregadas de encantos e magias, as narrativas literárias híbridas possibilitam o desenvolvimento do senso estético para a fruição. Entendemos que as ações de encanto e magia da pequena princesa do quilombo do Cabula eram direcionadas para proteger o quilombo de seus inimigos, ou seja, para ajudar seu povo – os quilombolas – e, com isso, ela buscava a religiosidade, especificamente com duas deusas: a “formosa deusa celeste – a lua prateada” (Nunes, 2019, p. 7) e a “deusa das águas doces” (Nunes, 2019, p. 22) – Exum. Assim, vemos, também, que a narrativa faz demarcações necessárias entre os quilombolas e seus opressores daquele período. Tais aspectos favorecem que a criança leitora desenvolva, com maior probabilidade, o gosto pela leitura e aprenda, desde os primeiros anos escolares, além de deleitar-se com a leitura fruição, a cultivar a empatia e o respeito à diversidade cultural existente em nosso território. O professor, nesse universo literário, será sempre o “velho sábio” que ensina, com o encantamento das palavras, aquilo que é prazeroso para as crianças.

As narrativas híbridas de história e ficção, inseridas nos projetos de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental, são vias privilegiadas para que os leitores em formação sejam envolvidos com temáticas históricas que, muitas vezes, não foram contadas por personagens que sentiram na pele vários dos sofrimentos infligidos pelas classes dominantes às subalternas. Isso ocorreu porque essas pessoas marginalizadas não estavam de posse do conhecimento para efetuar tais registros, não pertenceram à esfera do exercício do poder e tampouco usufruíram das vantagens da posição social dos colonizadores. Vale ressaltar que esse novo olhar para a história é narrado, na literatura infantil híbrida de história e ficção, por

personagens que sofreram algum tipo de discriminação na sociedade colonialista. Nesse sentido, notam-se as aproximações entre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação e as narrativas híbridas infantis e juvenis, pois, conforme expressa Fleck (2017, p. 110),

[...] a nova tendência mantém, contudo, o intento da construção da verossimilhança, em grande parte abandonada pelas narrativas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, 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. [...] pois privilegia visões a partir das margens, sem centrar-se nas grandes personagens da história [...].

Essas personagens que foram postas às margens dos acontecimentos pela historiografia tradicional ganharam, nas narrativas híbrida críticas mediadoras (Fleck, 2017) ou críticas com tendência à desconstrução (Santos, 2023), forças para expressar a necessidade de uma segunda descolonização (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), ação que ultrapassa a dimensão político-territorial, em um processo denominado pelos críticos como decolonialidade. Por isso, é preciso que o narrador relate os acontecimentos, as ações das personagens, os elementos, o tempo e o espaço vivido no ambiente habitado por eles a partir de perspectivas antes marginalizadas, excluídas ou silenciadas, assim como ocorre no romance histórico contemporâneo de mediação, escrita híbrida na qual o foco narrativo “comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas ‘vista de baixo’ (Sharpe, 1992)⁸, pois privilegia perspectivas a partir das margens [...]” (Fleck, 2017, p. 110).

⁸ Veja-se SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-64.

Outro elemento estrutural significativo na obra selecionada para estudo é o tempo. Nessa narrativa, podemos constatar que o tempo em que a diegese ocorreu está atrelado ao relato de cada episódio. A obra *Bucala* é uma narrativa bem curta, na qual o narrador apresenta primeiramente a protagonista e seus pais de forma bem simples, mas permite compreender, como já pontuamos, que eles são bem unidos e cultivam uma relação afetiva com o espaço em que habitam.

O tempo é uma das mais completas contribuições desenvolvidas pelo teórico Gérard Genette (1979), que propõe uma dicotomia básica entre o “tempo da coisa contada e o tempo da narrativa” (1979, p. 31). Na obra *Bucala*, o tempo da coisa contada está relacionado a cada mudança de um fato apresentado pelo narrador. Nessa obra, o tempo contado é bem curto, e o narrador procura focar a atenção do leitor infantil, principalmente, nas imagens e cores no decorrer dos fatos.

Para Genette (1979), o tempo da narrativa ou da diegese é compreendido como uma sucessão cronológica de fatos, com maior ou menor rigor, em determinado momento temporal. Na obra *Bucala*, entendemos que o tempo da narrativa se passa em um período bem curto, delimitado ao tempo do sono de Bucala e seu sonho, mas proporciona fantasia e acessa a imaginação para o leitor infantil. No que tange ao contexto de ensino, a dimensão temporal da narrativa possibilita aos docentes, em cada parte narrada, a proposta de diversas atividades a serem exploradas com os leitores. O modo como essas atividades serão organizadas vai depender da criatividade do docente e do contexto em que seus discentes estão inseridos.

A importância do protagonismo feminino nas narrativas literárias: passos à decolonialidade

Na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), verificamos que o protagonismo é exercido por uma personagem feminina infantil, negra e quilombola. Entendemos que essa é uma

configuração artística de grande valor para a identidade latino-americana, cuja história se entrelaça com as imagens identitárias das nações africanas e com aquelas dos habitantes nativos do continente que sofreram os impactos dos processos colonizatórios de outros povos que buscavam o domínio territorial, a extração de riquezas – metais preciosos, especiarias, entre outras – e, também, a exploração de mão de obra, bem como a subjugação das mentes, a partir da territorialização desses espaços pelos princípios da retórica colonialista, ancorada na modernidade e na civilidade supostamente necessárias às comunidades originárias da América, segundo a concepção europeia desses contextos.

O estudioso peruano Aníbal Quijano (1992) explica que o processo exploratório europeu na América Latina resultou em uma concentração de recursos para uma minoria europeia que se estabeleceu, por intermédio de suas ações colonialistas, como nações dominantes em escala global. Os continentes americano e africano foram as principais vítimas dessa relação de dominação direta, à qual Quijano (1992) refere-se como “colonialidade”, conceito que envolve aspectos políticos, sociais e culturais.

Segundo o autor, essa relação exploratória ainda é visível nas matrizes de poder mundial na atualidade, na distribuição de recursos entre diferentes nações e na categorização das populações colonizadas de acordo com sua “raça” ou “etnia” desde a “conquista” da América. É por isso que, para Quijano (1992), apesar de o colonialismo político ter sido superado, a cultura europeia – também chamada de ocidental – segue influenciando outros países a partir de uma relação ainda de dominação colonial. Trata-se, portanto, de uma colonização de culturas, ainda que, certamente, em diferente intensidade e profundidade. O autor nos ensina que essa colonização “[...] *consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él*”⁹ (Quijano, 1992, p. 12).

⁹ Nossa tradução: [...] consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua dentro desse imaginário. Até certo ponto, é parte dele.

As obras da literatura infantil brasileira que ressignificam o passado da América proporcionam aos discentes uma leitura que valoriza sua história e sua identidade. Contudo, além da importância da obra de Nunes (2019) para resgatar as memórias do povo quilombola e ressignificar suas imagens identitárias, ela tem um papel fundamental também na representatividade de figuras femininas dessa nação.

A leitura da obra *Bucala* possibilita, com mais efetividade, que os educandos se identifiquem com o material de leitura e se interessem pelo tema representado, associando essa tessitura narrativa a um diálogo que ressignifica, pela literatura, as vivências de seus antepassados – costumes, crenças e afetividades familiares. Portanto, a leitura dessa obra possibilita um novo olhar para o quilombo e os sujeitos quilombolas e, também, proporciona aos alunos do Ensino Fundamental – em escolas inseridas em quilombos – uma valorização do grande número de quilombos brasileiros que estão esquecidos pela sociedade contemporânea.

Considerações finais

Como discutimos no início deste capítulo, o hábito da leitura em nossa sociedade é um tema que chama a atenção dos educadores e desperta o interesse, nos dias atuais, devido à importância social da leitura na era da informação. Embora a quantidade de estímulos digitais, audiovisuais e eletrônicos se encontre no crivo das discussões de diversos profissionais – educadores, psicólogos, pediatras etc. –, o ato da leitura é uma preocupação na formação de nossas sociedades, e, mais ainda, quando tal ato é o reflexo de nosso poder de exercitar a liberdade de pensamento.

Dentro do contexto das discussões sobre a leitura e os textos necessários para a formação do sujeito leitor, aparece em destaque a questão do ato da leitura literária e sua relevância na construção da linguagem do sujeito e na constituição de seu pensamento. A obra literária nos permite enxergar a manipulação dos signos

linguísticos em uma perspectiva artística e de fruição, cooperando no entendimento de que todo discurso é uma construção e, portanto, passível de ser modificado. Das quase infinitas possibilidades de leitura de obras literárias, surgem perguntas sobre quais temáticas deveriam ser consideradas indispensáveis dentro da sala de aula como elementos para a formação integral do sujeito. Nesse sentido, a escolha de tais temáticas a serem desenvolvidas na sala de aula é um ponto fulcral se esperamos efetivar um trabalho significativo e não apenas realizar uma leitura superficial de um texto artístico.

Ao longo deste capítulo, procuramos enfatizar a necessidade e a importância da leitura literária em sala de aula como um recurso valioso à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental, tanto em escolas inseridas em quilombos quanto naquelas que se encontram fora desses espaços. Para isso, buscamos apresentar um exemplo de leitura literária que pudesse ser significativa para a comunidade escolar, partindo do “espaço” como elemento da narrativa e sua relação com o lugar e o contexto dos sujeitos envolvidos.

Um das reflexões apresentadas neste texto como forma de questionamento se fundamenta em cogitar sobre quantas obras que tematizam o espaço do quilombo e discutem sua importância social e cultural fazem parte do arcabouço de leituras sugeridas em nossas escolas. Para isso, apresentamos uma lista de obras que desenvolvem a temática do quilombo no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira. Existem variadas opções de obras literárias; contudo, o mais comum, na escola, ainda é a utilização de produções cujas temáticas não se relacionam com o contexto social do aluno. Embora tais leituras possam auxiliar na formação do leitor, não estabelecem vínculos significativos com a realidade histórica e sociocultural de nossos estudantes, pertençam eles a quilombos ou não. Portanto, os professores de Língua Portuguesa de escolas inseridas em quilombos podem, de posse de nosso estudo, promover, por meio de leituras literárias híbridas de história e ficção, um novo olhar, isto é, uma ressignificação de

quilombos e de quilombolas, em práticas de leituras voltadas à formação do leitor literário decolonial.

Compreendemos que, ao levarmos à sala de aula uma proposta de leitura literária que se preocupe em estabelecer diálogos com o entorno dos alunos, teremos um impacto maior e mais significativo no processo de ensino-aprendizagem. Explorar elementos da narrativa, como, por exemplo, o espaço no qual as ações relatadas ocorrem, estabelecendo comparações ou relações com a realidade e os contextos vivenciados pelos alunos, pode mostrar-lhes como, por meio da manipulação discursiva, é possível a configuração verossímil de lugares e espaços, usando-se, para isso, a linguagem. Assim, investigar as ressignificações dos quilombos e dos sujeitos quilombolas por meio de leituras de narrativas híbridas de história e ficção da literatura brasileira para crianças e adolescentes em vivências no contexto escolar amplia o conhecimento da diversidade comunicativa da linguagem literária e se torna, do ponto de vista sociocultural, de suma importância para o reconhecimento da axiologia dos leitores-alvo dessas obras.

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, 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. 9-24.

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, 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.

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*, Araguaína, v. 10, n. 2, p. 54-69, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7861>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES, Davi. *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula*. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. *Fermentum*, Mérida (Venezuela), v. 31, n. 91, p. 399-415, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em:

<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>.
Acesso em: 10 maio 2022.

SANT'ANA, Michele de Fatima. *Passos iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

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.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. O "descobrimento" do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000) e *Tendy e Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003). *Fermentum*, Mérida (Venezuela), v. 31, n. 91, p. 440-456, 2021.

8

A UTÓPICA TERESEVILE (2016), O ROMANCE HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO DE MEDIAÇÃO E O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Robson Rosa Schmidt
Thiana Nunes Cella

Introdução

Nos últimos anos, a literatura e a leitura literária têm sido negligenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, em virtude das flexibilizações nas diretrizes educacionais mais recentes, em que a literatura é desobrigada de constar do currículo da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, especificamente, do componente curricular Língua Portuguesa, de modo a perder espaço significativo, tal como também vem ocorrendo com as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, como a Filosofia e a Sociologia.

Como contraponto, defendemos que o ensino de literatura e o estímulo à leitura literária devem ser cultivados desde a infância e sustentado durante toda a trajetória educacional ou acadêmica, devido a seu grande potencial crítico e emancipador. Nesse sentido, é papel da escola e dos professores da área empenharem-se por sua manutenção e valorização, bem como pela promoção de espaços próprios para o debate literário, especialmente durante o período do Ensino Fundamental, já que essa é a fase mais propícia para o desenvolvimento do gosto pela leitura e, conseqüentemente, a formação do hábito de ler. É essa base que permite, posteriormente,

avançar no processo de formação leitora, e nenhum texto se mostra mais indicado para tal fim do que o literário.

O texto literário tem a capacidade de atuar como fio conector entre diferentes áreas do conhecimento e ser base estruturadora para discussões inter e transdisciplinares. Nessa esteira, as narrativas híbridas de história e ficção, comumente denominadas de romances históricos, configuram-se como sustentáculo para discussões temáticas, como espaço de afirmação, revisão e interpelação sobre o passado. Os romances históricos ganham, assim, papel de destaque e vêm conquistando um espaço cada vez maior no trabalho em sala de aula.

Nos últimos anos, houve expansão e valorização do gênero romance histórico no Brasil, expressas no alto número de indicações ao Prêmio Jabuti e de premiações recebidas, bem como no número de obras do gênero que são indicadas para leitura em vestibulares nas maiores universidades públicas do país. Tais fatos coincidem com o crescimento do gênero na produção contemporânea, seja ela voltada para o público infantil e juvenil, seja para o público adulto, com atrativos tanto para o leitor especializado como para aquele ainda em processo inicial de formação leitora, pois

[...] as obras mais recentes abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos e carnavalizados das releituras ficcionais anteriores, elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela do cotidiano do leitor atual (Fleck, 2017, p. 64).

Essa versatilidade das narrativas híbridas de história e ficção hodiernas deve-se muito às transformações ocorridas no gênero romance histórico ao longo de sua trajetória na América Latina. Essas renovações transitaram de narrativas acrílicas e laudatórias em relação ao discurso historiográfico tradicional até textos

altamente críticos e desconstrucionistas, e também se acomodam, mais recentemente, em narrativas mediadoras, modalidade que reconcilia aspectos entre os dois extremos estético-ideológicos. Essa trajetória do gênero de escrita híbrida de história e ficção, que inclui os aspectos mais significativos que operaram mudanças tanto na estrutura quanto nas expressões ideológicas dessas produções, estão didaticamente organizadas na obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (Fleck, 2017), cujas informações são caminhos que nos apoiam no processo de leituras dessas obras.

Essas renovações, mais recentemente identificadas por Fleck (2017), culminaram, portanto, na produção de romances históricos contemporâneos de mediação, modalidade que se mostra mais acessível ao público leitor não especializado, particularmente o público mais jovem, em idade escolar. Como exemplar dessa modalidade, destacamos o romance *A utópica Tereseville* (2016), do escritor paranaense André Jorge Catalan Casagrande, objeto de nosso estudo neste capítulo.

Em seu universo narrativo, o plano espaço-temporal reconstitui o projeto de instalação da colônia socialista e antiescravocrata Tereza Cristina, fundada em 1847, às margens do rio Ivaí, onde hoje se situa a cidade de Cândido de Abreu, no Paraná. Por meio de uma narrativa semilinear, fluida e aprazível, aliada a uma problemática trama amorosa, ocorre uma ressignificação crítica do período de povoamento do estado, de forma a mostrar os conflitos entre as populações autóctones, os franceses da colônia e a população quilombola da região. Os elementos problematizadores das relações sociais e históricas, inseridos na diegese do romance de Casagrande (2016), são, pois, os mesmos aspectos históricos e sociais que formam as bases fundadoras do município de Cândido de Abreu.

Nesse sentido, *A utópica Tereseville* (2016) configura-se como uma excelente fonte de leitura para o trabalho literário em sala de aula, em especial nessa região paranaense, pois possibilita dialogar

com os conteúdos de sociologia e história – especialmente a regional –, ao mesmo tempo em que se trabalha com os elementos essenciais da narrativa, seus aspectos estilísticos, para despertar, no leitor em formação, o senso crítico e perscrutador sobre o passado.

Assim, à continuação, apresentamos uma análise da narrativa selecionada, na qual descrevemos seus principais aspectos formais e estéticos, examinamos sua adequação à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação e levantamos algumas discussões possíveis com base em seu universo diegético. A finalidade é indicar possíveis caminhos a serem percorridos pelo professor de literatura a partir do manejo do texto em sala de aula.

Para tanto, primeiramente, definimos e caracterizamos a narrativa dentro da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Em seguida, abordamos suas principais particularidades, tais como o enredo diegético, suas personagens, seus focos e níveis narrativos, as possibilidades de ressignificação da história, em busca de demonstrarmos como a narrativa pode atuar, ativamente, no processo de formação de um leitor literário decolonial, mais ativo, participativo e inquisidor frente aos materiais lidos.

***A utópica Tereseville* (2016): universos ressignificados pela ficção mediadora**

O romance paranaense que elegemos para este estudo tem como pano de fundo, em sua diegese, o espaço e o tempo de fundação da colônia socialista Tereza Cristina, *A utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande. A Colônia Tereza Cristina, também denominada como *Teresèville* ou Thereza Christina, foi fundada em maio de 1847, por Jean Maurice Faivre. Localizava-se às margens do rio Ivaí, no espaço geográfico que compreende, atualmente, um distrito do município de Cândido de Abreu. O nome da colônia foi dedicado à imperatriz Thereza Christina, esposa de Dom Pedro II, a quem Faivre buscou

homenagear por seu apoio durante o planejamento do empreendimento experimental.

No universo diegético arquitetado por Casagrande (2016), somos introduzidos à personagem de extração histórica Jean Maurice Faivre, médico francês que, apoiado nos ideais de Charles Fourier, fundou a colônia com a colaboração de Gustave Rumbelsperger, também personagem de extração histórica.

O protagonista do romance é Raimundo, afrodescendente recém-alforriado por Faivre, que divide suas vivências entre a Colônia e a comunidade quilombola próxima a ela. Essa personagem – que classificamos como puramente ficcional, por dela não havermos encontrado nenhum registro historiográfico – vive um romance problemático com a jovem Alice, professora francesa por quem se apaixona e com quem vive um caso de amor. Essa relação entre as personagens é, no universo diegético, desencadeadora de uma série de desavenças, tanto na Colônia Tereza Cristina como no quilombo, que motivam as ações no romance.

Esse relacionamento passional entre as personagens puramente ficcionais Raimundo e Alice, inserido em um contexto histórico preciso de onde provêm não só as marcas espaço-temporais, mas também várias das outras personagens de extração histórica que integram o universo diegético de Casagrande (2016), é uma das primeiras características que aproximam a narrativa à modalidade mediadora do romance histórico. A presença de uma trama amorosa problemática é característica fundamental das produções acrílicas clássicas e tradicionais, aspecto que é retomado com novos ares na modalidade contemporânea. Nas modalidades acrílicas, os protagonistas, geralmente, também são personagens puramente ficcionais, cabendo às personagens de extração histórica os papéis secundários, como ocorre em *A utópica Tereseville* (2016).

Esses aspectos mais conservadores são renovados pelo romance mediador ao se inserirem nele, ao mesmo tempo, elementos de crítica e ressignificação da historiografia tradicional e laudatória. Como exemplos desse procedimento crítico/mediador, podemos citar a própria presença da personagem Raimundo como

protagonista do relato – já que essa personagem, em uma dimensão interpretativa, pode ser lida, também, como configuração metonímica de tantos subjugados e marginalizados pelo sistema escravagista ainda em vigor no período do Segundo Império (1831-1889) no Brasil, tempo histórico no qual a diegese se ambienta – e a existência de comunidades indígenas e de quilombos nas proximidades da Colônia Tereza Cristina. Tais fatos, hoje historicamente comprovados, contrariam as premissas históricas de que, no Paraná, não houve escravidão, ou mesmo a falácia de que havia um vazio demográfico paranaense antes da chegada dos europeus. A presença dessas comunidades no universo literário, portanto, desestabiliza e problematiza a representação colonial do passado pelos discursos históricos tradicionais antes oficializados.

Corroborando nossa classificação, Cella¹ (2022), em sua tese, aponta a obra de André Jorge Catalan Casagrande como integrante das produções paranaenses realizadas na fase crítica/mediadora das expressões híbridas de história e ficção mais recentes, cuja modalidade se enquadra no conjunto dos romances históricos contemporâneos de mediação, segundo os postulados de Fleck (2017, p. 104), que expressa:

Nelas, a construção da verossimilhança, em boa parte abandonadas pelas escritas precedentes, volta a ser essencial. Contudo, não se configuram como escritas tradicionais do gênero, pois o passado é visto com criticidade, e as perspectivas dos marginalizados e excluídos são apresentadas, nessas narrativas, como tendência conciliadora.

¹ Aos docentes que buscam um conhecimento mais amplo sobre as escritas híbridas de história e ficção produzidas no estado do Paraná, sugerimos a leitura da tese *Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo: uma trajetória do romance histórico paranaense* (2022), de autoria da professora Thiana Nunes Cella, 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”. A tese encontra-se disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6113>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Nesse sentido, o romance histórico contemporâneo de mediação é definido pela reconciliação de estratégias e posturas das modalidades acríticas junto àquelas altamente críticas e desconstrucionistas, próprias da segunda fase do gênero, conforme proposto por Fleck (2017). A inserção dessa modalidade romanesca de texto híbrido de história e ficção nos materiais correntes de leitura postos em circulação no espaço da sala de aula do Ensino Fundamental, seja nos anos iniciais ou finais – com narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil ou juvenil brasileira, assim como pelo próprio romance histórico contemporâneo de mediação, cuja complexidade, segundo expressam Fleck (2017) e Klock (2021), é passível de compreensão pelos leitores ainda em processo de formação leitora –, pode contribuir à formação de um leitor decolonial já nessa fase de formação. Segundo ressalta 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.

É, contudo, relevante o papel de mediador que o docente necessita desempenhar nesse processo. Daí resulta a importância de buscarmos, também, a necessária formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, que, em termos de preparação específica para o ensino da literatura, para uma abordagem pedagógica adequada ao texto literário, não se institui como prioridade. É justamente no espaço do Ensino Fundamental que

[...] 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).

Nesse contexto de uma formação leitora decolonial, as escritas híbridas têm o potencial de, naturalmente, confrontar o leitor com alguns eventos ou personagens relevantes de seu passado nacional, ou de ampliar seu conhecimento sobre outros acontecimentos importantes que afetaram todo um continente ou época histórica. Quando tais escritas buscam aproximar-se do leitor em formação, sua potencialidade para a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário torna-se ainda mais significativa.

Entre as principais características, elencadas por Fleck (2017), dos romances históricos contemporâneos de mediação que fazem dessa escrita um material acessível aos leitores em processo de formação, estão a linearidade (ou semilinearidade) narrativa, com estruturas simples e bem determinadas; o uso de uma linguagem fluida e coloquial, que torna o texto acessível e facilmente frutivo para o leitor não especializado; o foco narrativo único e ex-cêntrico, fixado em personagens antes marginalizadas e não valorizadas; a efetivação de uma crítica verossímil, que não prioriza o desconstrucionismo, com a presença de recursos bakhtinianos como a polifonia, a dialogia, a heteroglossia, entre outros.

Essas características imprimem ao romance histórico contemporâneo de mediação certa reaproximação das escritas híbridas de história e ficção hodiernas com o público leitor não especializado, visto que a produção anterior – inserida nas premissas da Nova Narrativa Latino-Americana², da década de

² Aos docentes interessados em conhecer as grandes transformações pelas quais passou a escrita literária da América Latina, impulsionadas por esse movimento chamado de Nova Narrativa Latino-Americana, recomendamos a leitura da tese da professora Ana Maria Klock, intitulada *O romance histórico no contexto da nova*

1940 e, em especial, do *boom* de nossa literatura, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, altamente desconstrucionista e experimentalista – exigia um leitor mais treinado e habilidoso. A literatura híbrida do *pós-boom*, em muitos casos, busca essa aproximação com o público adolescente e pré-adolescente, o que, por conseguinte, possibilita um trabalho docente particularizado em salas de aula, seja nos anos finais do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio.

Ao se ajustar a essas premissas, o romance *A utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande, torna-se um objeto de leitura possível de ser inserido no âmbito das práticas leitoras de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, sempre que a mediação do processo seja adequadamente conduzida pelo docente, leitor mais experiente, conforme defende Santos (2023). Cabe, assim, ao professor conduzir o processo de abordagem à obra do modo mais adequado para cada situacionalidade, já que os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, embora tenham, em tese, as mesmas idades, podem diferir em termos de maturidade para determinadas leituras.

Dessa forma, a partir desse momento, dedicamo-nos à análise formal do texto, como uma maneira, também, de munir e instrumentalizar o professor do Ensino Fundamental com exemplos de leitura ancoradas em perspectivas teóricas que elucidam como tratar o texto literário em sala de aula em busca de uma formação leitora decolonial.

narrativa latino-americana (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem. Esse estudo foi desenvolvido, também, no âmbito do PPGL da Unioeste/Cascavel-PR e vinculado 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”. A referida tese encontra-se disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5661>. Acesso em: 06 jun. 2023.

A narrativa em foco: aspectos formais, estéticos e ideológicos

Estruturalmente, o romance *A utópica Tereseville* (2016) é organizado em 22 capítulos numéricos, não intitulados, e curtos. A obra, publicada pela Editora Garimpo, contempla 118 páginas não ilustradas, com organização e paragrafação convencional. Esses capítulos são apresentados por diferentes narradores, que atuam no desenvolvimento linear da narrativa. Essa linearidade narrativa é interrompida por poucas analepses, momentos narrativos em que são lembradas as formas como Faivre selecionou as terras onde fundaria a colônia. Tais aspectos fazem dessa uma obra curta e ágil – muito, também, por sua linguagem coloquial –, o que facilita a leitura fruitiva por parte dos alunos.

Ainda, podemos verificar no romance que o tempo da diegese é linear: inicia-se em 1852 e segue até 1855. Sua data inicial é assim marcada no plano narrativo: “A chegada de Raimundo à colônia em meados de 1852, cinco anos após sua fundação, coincidiu com um momento de fartura e prosperidade” (Casagrande, 2016, p. 33). Já a demarcação do término da narrativa é apresentada junto a traços de religiosidade e à descrição física do espaço da colônia em 1855, como podemos comprovar no excerto destacado a seguir:

Lá estivemos em julho de 1855, a fim de prestar assistência espiritual aos moradores daquele isolado povoado. No centro da agremiação fora erguida uma capela sem tanta suntuosidade, com recursos oriundos da corte imperial. À sua frente uma praça com três quaresmeiras floridas proviam um colorido especial à celebração. Embaixo das árvores, bancos feitos de pinheiro, onde os colonos poderiam descansar antes ou depois das missas (Casagrande, 2016, p. 115).

Comentários sobre o espaço de Tereza Cristina são frequentes, detalhados e bastante elogiosos. Em contrapartida, as descrições de outras localidades do entorno da colônia não ocupam presença significativa na tessitura narrativa, apenas referências vagas a

outras vilas são feitas, como podemos ler no fragmento sobre uma viagem de Faivre à vila de Nossa Senhora de Belém de Guarapuava: “Após três dias, antes do sol virar, alcançaram a vila” (Casagrande, 2016, p. 16). Uma exceção, no entanto, ocorre em relação ao quilombo presente na região, sobre o qual a descrição flutua entre o espaço físico e a realidade dos habitantes, como é possível verificar no seguinte excerto:

Aquilombados em meio à serra, um local de difícil acesso, aproximadamente quarenta negros permaneciam intocados. Eram foragidos de senzalas; não suportando o fardo da servidão, arriscando a própria vida na tentativa de se tornarem livres. É fato que algumas dezenas deles acabaram pegos e como castigo foram fustigados até se tornarem semimortos. Viviam de maneira simples e, à semelhança de Tereza Cristina, em regime comunal. Depois de tantas privações aqueles negros não podiam requerer nada para si mesmo, senão para o grupo. Embora rústicas, as habitações em madeira lascada, chão batido e cobertas de palha se afeiçoavam a palácios em face ao período servil por eles vivido nas senzalas. A liberdade não tem preço, costumava dizer nhô Joaquim, líder dos quilombolas (Casagrande, 2016, p. 41).

Dessa maneira, além da ambientação da narração, a narrativa tece, gradativamente, sua crítica e revisão sobre o passado escravocrata paranaense, e, desse modo, procede à ressignificação de determinados fatos assentados nos registros oficiais. Há, na historiografia tradicional sobre a temática, o discurso de que, no Paraná, a escravização foi quase inexistente e amena. No entanto, as investigações e os estudos da nova história mostram divergências, as quais são representadas, também, na produção literária local, da qual *A utópica Teresevile* (2016) é exemplar. Sobre esse tópico, o discurso histórico tradicional estabelece que houve uma utilização menor de mão de obra escravizada no território do estado quando comparada às demais regiões brasileiras, o que conduz à noção (errônea) de que a escravização paranaense tenha

sido mais amena em comparação ao restante do país. Desse modo, registrou-se que,

[...] no território paulista, que desde 1853 em diante constituiu a Província, hoje Estado do Paraná e onde a indústria fundamental foi a pecuária a cargo de índios e seus mestiços, e não a agrícola para a qual o negro era preferido, – a introdução de africanos foi insignificante e ao tempo da Proclamação da República (recenseamento de 1890) a proporcionalidade do negro com o total da população atingia apenas a 5,17%, um dos três menores coeficientes de todo o país, [...]. Os tipos cruzados das três raças fundamentais brasileiras (portuguêsa, brasilio-guaraní e africana) era também, a esse tempo 18,66% (proporcionalidade do sul), enquanto no Norte do país, na Baía por exemplo, era ainda de 46,19 (Martins, 1950, p. 130).

De fato, o percentual de humanos escravizados no Paraná foi inferior aos números contabilizados em outras áreas, como no Recôncavo Baiano e em São Paulo, mas o estado, “apesar do percentual baixo de cativos, nunca superando um quarto da população total, foi uma sociedade escravista” (Gutiérrez, 2006, p. 120), na qual os métodos de dominação pautados na violência extrema estavam presentes. Mesmo apresentado de maneira eufemista, nesse “hediondo comércio”, como afirma o autor, “[...] ao negro coube continuar e desenvolver o esforço econômico da colônia na grande lavoura de café, do açúcar, do algodão e do fumo, e concorrer com o seu sangue, forte e generoso, como elemento de nossa terra” (Martins, 1950, p. 132).

Há que salientar, também, que, de acordo com Gutiérrez (2006), existe uma disparidade em relação aos números dispostos nas *Listas nominativas* – recenseamento de 1817 – que arrolaram as características demográficas e sociais do estado em relação aos números registrados pelo *Inventário de bens rústicos* de 1818, fato que torna os dados em que se pauta a historiografia também questionáveis. Ao oportunizarmos, ao longo da formação leitora decolonial, o enfrentamento de dados consignados nos registros

que são considerados fontes fidedignas para a historiografia com aqueles que a arte literária seleciona, recopila ou até mesmo inventa, não buscamos, de modo algum, desacreditar a história, mas, sim, possibilitar ao leitor refletir sobre outras possíveis situacionalidades que podem iluminar esse passado. Diante do papel da literatura híbrida de história e ficção nesse sentido, Pedro e Santos (2021, p. 400-401) comentam que

[...] a Literatura, enquanto arte, possibilita a problematização desses discursos unívocos e hegemônicos, 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.

A utópica Tereseville (2016) é, inicialmente, narrado por uma voz que enuncia em nível extradiegético, de acordo com a categorização realizada por Genette (2005), e por uma perspectiva e voz heterodiegética; ou seja, essa voz que relata as ações do romance não pertence a nenhuma de suas personagens. É sob essa perspectiva que o relato apresenta o encontro entre o médico Jean Maurice Faivre – personagem de extração histórica ficcionalizada na obra –, fundador e idealizador da colônia – com a personagem puramente ficcional Raimundo.

Com o desenvolvimento narrativo, além desse narrador em nível extradiegético, outros narradores são inseridos, especialmente em nível intradiegético, os quais se caracterizam como pequenas inserções de narradores homodiegéticos, na acepção de Genette (2005); ou seja, trata-se de espaços em que personagens secundárias assumem o relato narrativo. Na diegese, diferentes personagens – tanto puramente ficcionais como de extração histórica – apresentam capítulos isolados. Uma dessas personagens é o Barão de Antonina, como podemos verificar no fragmento do texto romanesco reproduzido a seguir:

– O local me parece perfeito, meu preclaro Barão de Antonina!
Foi com essas palavras que Faivre me fez saber sua decisão, após analisar pormenorizadamente a localização do Ivaí nos mapas e na literatura da época. E então brindamos em taças de cristal português [...]. Desse modo, fui o primeiro a tomar conhecimento do lugar exato da implementação da colônia, privilégio concedido por apresentar ao doutor o lendário Ivaí (Casagrande, 2016, p. 65).

Dessa forma, as personagens são apresentadas gradativamente, e a trama romanesca se deslinda, seguindo o percurso normal do tempo histórico. Raimundo é a personagem à qual o enfoque narrativo se direciona predominantemente. O jovem escravizado é libertado por Faivre logo no início do relato, quando passa a acompanhar o médico francês e vai viver em Tereza Cristina, como fica expresso no seguinte trecho:

Tão logo puseram os pés em Tereza Cristina, o escravo foi pego de surpresa com a boa-nova anunciada pelo doutor, seu neófito dono:
– De hoje em diante você é um homem livre. Se quiser permanecer conosco será bem-vindo; todavia, sinta-se à vontade para escolher o seu próprio destino (Casagrande, 2016, p. 20).

Nesse novo lar, Raimundo passa a viver como homem livre, mas enfrenta problemas de adaptação e preconceitos vindo dos outros colonos. Na colônia, conhece a personagem Alice, jovem francesa que atuava como professora das crianças, por ela se apaixona e eles vivem uma conturbada história de amor. Após um período de vivência na colônia, Raimundo, por escolha própria, decide ir para a comunidade quilombola.

Em *A utópica Teresevile* (2016), Raimundo é, portanto, o protagonista que problematiza a representação tradicional do passado paranaense. Ao mesmo tempo, atua como personagem metonímica, uma figuração ficcional que engloba aspectos de todos aqueles que viveram as atrocidades da escravização e subjugação humana no processo de colonização da América. As denúncias do período escravagista são inseridas frequentemente

na tessitura do relato, sempre com um tom humano e, ao mesmo tempo, perscrutador, que garante à obra de Casagrande (2016) seu teor crítico:

O negro, que passou a se chamar Raimundo após ter sido comprado numa feira em Paranaguá, desacostumado a receber convites estranhou a situação, pensando se tratar de algum castigo. Só era chamado pelo nome quando chicoteado, amarrado ao tronco ou para ter as orelhas pregadas na parede. Aliás, a orelha rasgada, sinal das inevitáveis contorções em meio às chibatadas, feriam mais a dignidade do que seu corpo (Casagrande, 2016, p. 15).

Dessa forma, o universo romanesco recria e instiga a problematização crítica e humanizada sobre o passado paranaense.

Na sequência da diegese, Raimundo vai viver em uma comunidade quilombola da região, fato que amplia a gama representativa do momento e da população quilombola na tessitura narrativa romanesca. Nessa esteira, junto à representação do protagonista, há a inserção de elementos culturais, crenças religiosas, ritos e mitos relacionados ao universo africano. Assim, gradativamente, temos acesso às particularidades, simbologias e cosmologias africanas, tal como podemos observar no excerto a seguir, em que seus orixás são trazidos à construção romanesca: “Raimundo dormiu tanto quanto Oxalá, orixá criador, embriagado, depois de beber vinho de palma fresco direto do caule de um dendezeiro, o que acarretou na perda do saco da criação, segundo os relatos cosmológicos africanos” (Casagrande, 2016, p. 24).

Ao mesmo tempo em que apresenta esse aspecto inovador em relação aos romances históricos tradicionais – que focavam nos grandes fatos e grandes heróis do passado –, a narrativa de Casagrande (2016) mantém uma estreita relação com aspectos religiosos cristãos, seja em hábitos de suas personagens, seja nas reflexões de seus narradores. Esses elementos são gradativamente lançados na constituição narrativa, como ocorre em: “Desejou-a mais do que nunca. E, enfim, conheceram-se bíblicamente”

(Casagrande, 2016, p. 71). Ou, ainda, em episódios como o descrito no trecho a seguir, em que a mitologia bíblica é relembada a um grupo de indígenas:

Os indígenas, conhecendo parcamente a história do Cristo, contada por seus ancestrais catequizados pelos jesuítas, perquiriram-nos mais relatos sobre essa divindade. Contamos a respeito da multiplicação dos pães e dos peixes que alimentaram mais de cinco mil homens; narramos o episódio da ressurreição asseverando que três dias depois de sua morte o Cristo ressuscitou dentre os mortos; e acabamos a exposição elucidando a criação da mulher, que embora não fizesse parte dos ensinamentos de Jesus, era a narrativa bíblica predileta de Faivre (Casagrande, 2016, p. 91-2).

Ao mesmo tempo, Faivre tece críticas aos sacerdotes e à instituição que mantinha práticas escravagistas: “- Além disso, sugiro que os clérigos alforriem seus escravos, dando o exemplo aos demais senhores. Inconformado com a hipocrisia religiosa, não aceitava que os homens ditos cristãos mantivessem cativos outros seres humanos semelhantemente criados à imagem da divindade” (Casagrande, 2016, p. 58). Tornar o espaço escritural romanesco palco de expressão das distintas crenças e colocá-las em diálogo frente ao leitor é apostar na dialogia bakhtiniana como via privilegiada de expressão de discursos opostos que se enfrentam no mesmo espaço expressivo. Essa característica, portanto, remete, também, à busca conciliadora da modalidade mediadora, que retoma os aspectos mais tradicionais junto às renovações críticas, mas não de maneira abertamente agressiva.

Nesse contexto, a obra apresenta um conjunto de personagens verossímeis em sua configuração, as quais são adaptadas às condições existenciais do período histórico recriado pelo texto ficcional. Entre as personagens de extração histórica inseridas no relato, podemos citar a personagem Jean Maurice Faivre, médico que funda, com contrerâneos europeus, a Colônia Tereza Cristina. De origem francesa, Faivre é descrito como um médico humanitário,

benevolente e igualitário, que nunca “[...] recusara socorrer quem quer que fosse. O juramento de Hipócrates, proferido ainda na França, ressoava em sua mente no sertão da futura província paranaense. Atendia a todos, indistintamente, sem se preocupar com honorários ou distâncias” (Casagrande, 2016, p. 14).

Outra personagem de extração histórica presente na obra de Casagrande (2016) é Gustave Rumbelsperger, um naturalista “viajante e [que] coletou diversos materiais etnográficos e arqueológicos nas províncias do Norte para a seção de antropologia” (Keuller, 2008, p. 305). Com projeção secundária no romance, sempre citada, mas poucas vezes adjetivada, a personagem Rumbelsperger está ideologicamente alinhada ao anseio antiescravocrata, como podemos ler no seguinte trecho, que descreve a situação de Raimundo, recém-alforriado, na Colônia Tereza Cristina: “Somente o doutor Faivre e Rumbelsperger tratavam-no condignamente” (Casagrande, 2016, p. 25).

Como mencionamos anteriormente, ao longo do relato arquitetado por Casagrande (2016), há algumas mudanças de foco narrativo, as quais nos levam a conhecer outras personagens de extração histórica inseridas no relato, tais como: Dom Pedro II, a imperatriz Thereza Christina, José Bonifácio, Barão de Antonina, o médico francês Buron. Essas personagens históricas ficcionalizadas no relato híbrido, ao assumirem a voz enunciativa, como narradores homodiegéticos de extração histórica, ajudam-nos a situar, ideológica e historicamente, a personagem Jean Maurice Faivre, pois as descrições desses narradores revelam, frequentemente, pontos consoantes do igualitarismo do ideólogo francês, como podemos ler no seguinte trecho, na voz narrativa de Buron: “Jean Maurice chegou à França em meados de 1846 nos convidando para vir ao Brasil fundar uma colônia socialista, semelhante a uma cooperativa. Houve, então, dentre aqueles que ouviram seu discurso um misto de euforia e apreensão” (Casagrande, 2016, p. 77).

Essas descrições de Faivre por parte das personagens ajudam-nos, ao longo da diegese, a criar uma das características

mais caras ao romance contemporâneo de mediação: a verossimilhança. Em *A utópia Teresevile* (2016), o aspecto verossímil torna coerentes as ações das personagens e leva à adesão do narratário ou possível leitor no sentido de “crer” nas progressões diegéticas, ou seja, achá-las coerentes e possíveis. Essa configuração é viabilizada por um jogo de descobertas históricas ficcionalizadas; ou, como cita Iser (1983, p. 107), “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo”.

Como já destacamos, entre as personagens puramente ficcionais, estão Raimundo e Alice, figuras que, junto a Faivre, conduzem o deslindar romanesco. Essas personagens têm como antagonistas o pai de Alice, a personagem Joseph, e o preconceito de ambas as comunidades: a dos colonos de Tereza Cristina contra Raimundo, e a dos quilombolas contra a inserção de Alice na comunidade.

O romance vivido entre os dois os coloca na posição de deslocados e rejeitados nos dois ambientes, o que torna a vivência nesses espaços insuportável para Raimundo. Vejamos como o narrador revela ao leitor a subjetividade da personagem diante dessa situação: “As hostilidades dos quilombolas impressionaram a Raimundo. O racismo às avessas trouxe à lembrança os primeiros dias na colônia. Também se sentia deslocado. Os colonos o olhavam atravessado” (Casagrande, 2016, p. 98).

Dessa forma, a caracterização dessas personagens engloba a representação de todo um grupo de pessoas: a população escravizada, alforriados, africanos introduzidos na sociedade estratificada e preconceituosa do Brasil Império do século XIX. As vivências dessa personagem podem, portanto, ser projetadas a muitas outras que, no percurso da história da colonização brasileira – ainda em processo no período imperial (1822-1889) –, enfrentaram-se com dilemas como as que são apresentadas no universo diegético.

O reconhecimento dessa representação metonímica é essencial para a amplitude interpretativa do narratário, especialmente quando do trabalho do texto literário em sala de aula, daí a

necessidade de que o docente, especialmente o de Língua Portuguesa – responsável pelo ensino de literatura no contexto da Educação Básica –, esteja preparado para levantar questões e problematizar elementos essenciais dessa arte em sala de aula.

Podemos classificar as personagens Raimundo e Alice como redondas, segundo a definição proposta por Gancho (2004), pois suas ações na diegese condizem com aquelas construções adequadas às personagens que apresentam uma pluralidade de traços, características conflitantes que podem surpreender o leitor com suas atitudes no deslindar diegético. Exemplo dessa característica é a atitude suicida de Raimundo, que surpreende o leitor no desfecho do clímax narrativo. Em geral, as personagens redondas expressam profundidade de sentimentos, são complexas, evoluem e se modificam na trajetória romanesca. Apresentam aspectos universais e intimistas, articulando padrões individuais e comportamentos sociais condizentes com a situação retratada no relato ficcional.

Raimundo é configurado como ex-escravo, alforriado, que se apaixona pela moça branca e enfrenta todo tipo de adversidade criada pelo racismo estrutural da colônia, mas acaba, por fim, sucumbindo ao desespero, e surpreende o leitor/narratário com suas atitudes. No decorrer da narração, as diferenças étnicas motivadas pela presença da personagem Raimundo no espaço da colônia são levantadas pelos colonos, especialmente pelo pai de Alice, a personagem Joseph. Podemos conferir, no romance, que, embora a ideologia pregada na colônia fosse antiescravagista, o preconceito continuava sendo um grande entrave naquela realidade:

– O que esse preto faz aqui? Questionavam-se uns aos outros, não conformados em ter que dividir o mesmo espaço com um sujeito que consideravam de uma raça inferior. Visivelmente descontentes, recusavam-se a sequer cumprimentar o escravo alforriado. Somente doutor Faivre e Rumbelsperger o tratavam condignamente (Casagrande, 2016, p. 25).

As ações e as atitudes da personagem Joseph, sempre expressando a mesma posição e ideologia – a racista e discriminadora – no relato, acabam sendo bastante previsíveis, além de pouco caracterizadas. Isso nos possibilita classificar essa personagem como plana, haja vista que não apresenta mudanças no decorrer da narrativa, tanto que deixa a colônia e não aceita o romance entre Raimundo e Alice, como podemos verificar no seguinte fragmento:

– Se é isso que você quer, vá. Não vou impedi-la. Simplesmente saiba que não contará com minha benção. Ao contrário, desejo que vocês sejam infelizes, que trabalhem muito e semeiem pouco e que sua prole não vingue, seria enorme desgosto ter netos negros. A partir de hoje só tenho uma filha, sua irmã, Marcela (Casagrande, 2016, p. 86).

Esse agouro lançado por Joseph é, de fato, concretizado no desenvolvimento da trama romanesca. Além das dificuldades segregatórias, Alice enviúva e não consegue dar à luz ao filho que esperava, o qual precisa ser brutalmente removido de seu ventre. Esses infortúnios são assim registrados na diegese:

No dia seguinte, ao recobrar a consciência, Alice foi informada sobre o horrendo episódio do dia anterior. Seu filho não vingara. A figura do pai lhe veio à mente. A infelicidade – tão desejada por Joseph para a filha – a assombrava mais uma vez. Aproximadamente nove meses depois do falecimento de Raimundo, o filho pelo qual tanto ansiava teve de ser sacrificado. Quase sem forças, movimentou os lábios balbuciando uma prece para os céus. A fé, na qual fora catequizada, era a única coisa que lhe restara. [...] Alice sucumbiu. Acordou horas depois na cama que lhe serviria de guarida pelo resto da vida. Uma vida marcada, sem dúvidas, por cicatrizes indeléveis (Casagrande, 2016, p. 113).

Assim, é com esse doloroso infortúnio que Alice finaliza sua aparição na composição ficcional. A morte de Raimundo e, em especial, a de seu filho (natimorto) podem ser consideradas

representativas do fracasso do experimento socialista. Em outros termos, a morte das personagens é uma síntese da morte dos ideais seminais da colônia, que – como sabemos – não irão germinar, em analogia, pois, à união miscigenada das personagens, haja vista que a relação do casal não foi prolífica, isto é, não gerou um filho que continuasse a genealogia. De certa forma, concretiza-se, no plano narrativo, a maldição do pai, Joseph, frente à união de sua filha com um negro. Assim, morrem Raimundo, símbolo de uma etnia, e seu filho, junção de povos, tal qual o experimento colonialista.

Factualmente, o experimento socialista resistiu até o ano de 1858, quando Jean Maurice Faivre morre vítima de febre tifoide, pelas insalubres condições encontradas nas terras distantes do Ivaí. Ou seja, pouco depois da morte de Faivre, idealizador e fundador de Tereza Cristina, a configuração idealista de uma sociedade livre de restrições étnicas, com zonas comunais de economia, foi desfeita. Entretanto, a derrocada da colônia não é mencionada ou registrada no universo romanesco.

De fato, o último capítulo de *A utópica Tereseville* (2016) apresenta a visita de um reverendo que vai à Colônia Tereza Cristina para ritos cristãos, observa os túmulos e se depara com as lápides de Raimundo e seu filho. Sensibilizado, o cônego reflete sobre os ideais de Faivre e os preceitos bíblicos de sistema comunal, como é possível verificarmos neste trecho:

Posso assegurar, sem reservas, que o socialismo de Faivre, vivido na colônia, era semelhante ao sistema comunal da igreja primitiva apresentada em Atos dos Apóstolos. Sua proposta primeira era propagar a felicidade a todos os integrantes da colônia – num sistema de vida pautada pela solidariedade e pela generosidade, frutos do verdadeiro amor. A transformação da civilização deveria, portanto, emanar da bondade do coração humano. E pelo que pude apurar, esse foi o motivo da escolha de um lugar tão retirado para a instalação de Tereza Cristina: somente distante do egoísmo e da competitividade inerente à antiga civilização seria possível reconstruir um novo modo de ser sobre a terra, mais fraterno, mais humano e, concomitantemente, mais divino (Casagrande, 2016, p. 118).

Mais uma vez, a aproximação ao discurso religioso é, igualmente, uma marca de reconciliação do romance mediador com os romances tradicionais e acríticos, os quais eram, também, bastante apologéticos aos discursos cristãos. Essa característica aproxima *A utópica Tereseville* (2016) daquilo que denominamos como o intento didatizante ou moralizante das modalidades acríticas do romance histórico. Em outras palavras, nessas obras, podemos verificar a tendência pedagógica do romance, muito próxima ao romance de formação realista, em que se buscava ensinar ou direcionar o público leitor à adesão aos preceitos morais, cívicos e religiosos propagados pela burguesia.

Essa característica, junto à simplicidade da trama, faz de *A utópica Tereseville* (2016) um texto bastante acessível para o público não especializado, juvenil ou adulto. Assim, ao mesmo tempo em que esse texto romanesco proporciona uma leitura fácil e frutiva, oferece ao leitor, também, novas perspectivas sobre o passado, de maneiras e perspectivas não reveladas pela historiografia tradicional, o que coopera para a formação de um leitor decolonial. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que

[...] a formação de um leitor literário, aquele que vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável, de que há uma linguagem denotativa e outra conotativa que desenvolvem diferentes discursos, é um processo que deve ser iniciado simultaneamente ao da aprendizagem da leitura como habilidade de decodificação e codificação. Esse processo, aos poucos, vai ganhando amplitude, possibilitando procedimentos mais elaborados de compreensão do texto artisticamente construído à medida que a sensibilidade para a literariedade que os constitui seja desenvolvida pelo aprendiz (Fleck; Lopez; Fant, 2020, p. 67).

Além disso, ao ficcionalizar personagens marginalizadas, tal como o alforriado Raimundo, o texto ficcional evidencia outra característica importante do romance histórico contemporâneo de mediação: as perspectivas periféricas que revelam os eventos

“ancorados em narradores-personagens antes vistos como secundários ou esquecidos pelo discurso historiográfico” (Fleck, 2017, p. 110). Confirmamos, assim, em nossa leitura, a classificação de Cella (2022) quanto à criticidade e à organização geral desse romance, com base nos postulados de Fleck (2017) quanto ao pertencimento dessa obra ao conjunto dos recentes romances históricos contemporâneos de mediação.

Observamos, também, que se trata de uma narrativa linear sobre o evento histórico de criação da Colônia Tereza Cristina, fator que integra as características dessa modalidade de romance histórico. Apesar dessa linearidade, temporal e narrativa, há o multiperspectivismo dos narradores, que engendram diferentes possibilidades interpretativas e se consolidam com o emprego da polifonia. Essa estratégia escritural possibilita a expressão de diversas vozes, além daquelas dos narradores no romance, já que é comum, na tessitura desse tipo de romance, a inserção das falas, em discurso direto, de diferentes personagens, que expressam suas distintas opiniões, o que revela o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas na obra de Casagrande (2016).

Nesse romance, há, do mesmo modo, o emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial, como podemos comprovar no seguinte excerto, entre outras tantas passagens que denotam o uso cotidiano da linguagem, também permeada por regionalismos do estado: “[...] Quando a sopa foi servida, um caldo de aipim com carne de cambuta, pequeno veado típico desta região e de carne muito saborosa” (Casagrande, 2016, p. 15). Nesse trecho, podemos, também, ratificar a tendência pedagógica do romance, em que o texto vai explicando aspectos, termos e situações naturais para aquela época e aquele espaço ao leitor dos dias atuais.

Todos esses aspectos fazem de *A utópica Tereseville* (2016) um romance em que a ressignificação do passado paranaense é apresentada de maneira fluida, amena e acessível, sem deixar de possibilitar uma perspectiva crítica e revisionista, capaz de despertar o interesse e o olhar perscrutador de seus leitores. Seu universo diegético realiza uma revisão crítica do passado da

Colônia Tereza Cristina, contempla as dificuldades encontradas por esse modelo de povoamento no espaço do vale do Ivaí, ressignifica aspectos desse passado colonial e oferece novas perspectivas sobre esse cenário e episódio histórico paranaense, ao mesmo tempo em que fornece alternativas para a compreensão de como ocorreram os processos de formação da sociedade paranaense.

Ao realizar uma crítica mais amena e criteriosa, essa modalidade de narrativa híbrida alinha-se ao que afirma Gasparotto (2011) sobre o romance histórico contemporâneo de mediação permitir uma reaproximação entre o “Novo” e o “Velho Mundo”, entre colonizador e colonizado, uma vez que

[...] os romances históricos contemporâneos de mediação são uma opção para a manifestação mais amena e suave do diálogo entre os dois Mundos, já que eles permitem a manutenção e o equilíbrio, evitando fanatismos e críticas severas, que, muitas vezes, prejudicam ao invés de beneficiar um possível vínculo entre as culturas (Gasparotto, 2011, p. 194).

Dessa forma, a possibilidade de diálogo entre colonizador e colonizado cresce devido à crítica menos agressiva, realizada de modo mais prudente nas escrituras mediadoras – em oposição à crítica dura e violenta realizada pelas modalidades críticas/desconstrucionistas, como ocorre, por exemplo, no romance *Guayrá*³ (2017), de Marco Aurélio Cremasco, que também trata do passado paranaense. De fato, na obra de Casagrande (2016), a figura metonímica do colonizador, bem como seus atos e façanhas, não são apresentadas pelo crivo da revolta das populações que padeceram ou tiveram de se adaptar a suas intervenções – como as comunidades indígenas e a população escravizada –, mas essas, ao mesmo tempo, não deixam de ser

³ Sobre essa narrativa, Cella (2019) escreveu “Luzes sobre o passado paranaense: a ressignificação das reduções jesuíticas no novo romance histórico *Guayrá* (2017), de Marco Aurélio Cremasco”.

representadas e ressignificadas em seus universos ficcionais, capazes de produzir reelaborações críticas contundentes e significativas.

Na opinião de Pedro *et al.* (2022), a leitura de romances históricos, ou de narrativas híbridas de história e ficção infantis ou juvenis no Ensino Fundamental, torna-se uma via promissora à formação do leitor decolonial, 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).

Colocar nossos estudantes em contato com essas produções híbridas no espaço da sala de aula pode ser o começo de uma ação descolonizadora de suas mentes, suas identidades e seu imaginário sobre o passado de nosso país. Todorov (2009, p. 10), frente à dificuldade de ensinar literatura na escola, comenta que, nesse ambiente, “o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária”, fato que cabe-nos mudar sempre que se pense na formação de um leitor literário decolonial, que, pelo contato com as escritas literárias, consegue, gradativamente, dar-se conta do processo de manipulação a que a linguagem pode ser submetida na construção de diferentes discursos, carregados de ideologias.

Considerações finais

Neste texto, dedicamo-nos a uma abordagem a aspectos relevantes do romance histórico contemporâneo de mediação *A utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande. Nessa

abordagem, evidenciamos como esse romance ressignifica o episódio de instalação da Colônia Tereza Cristina às margens do Ivaí, no Paraná, em meados do século XIX.

Nesse processo, destacamos como o texto ficcional dialoga com e ressignifica diferentes aspectos do passado de colonização e povoamento do Paraná. Por meio de uma problemática história amorosa, *A utópica Teresevile* (2016) evidencia perspectivas historicamente marginalizadas e/ou omitidas pelo discurso hegemônico, tais como a presença das populações indígenas, o tratamento aos escravizados, a formação de quilombos e a presença de sujeitos quilombolas na região.

Assim, após abordarmos, brevemente, os aspectos próprios do romance histórico contemporâneo de mediação, apresentamos uma leitura mais pormenorizada da narrativa, com as principais características estilísticas e formais do relato híbrido de história e ficção de Casagrande (2016). Com a intenção de munir o professor de recursos didáticos para o efetivo exercício da prática de leitura de romances históricos em sala de aula, abordamos traços sobre seu enredo, sua estrutura narrativa, suas personagens e as diferentes maneiras em que o texto ficcional se reaproxima de seu possível leitor.

Nesse ínterim, demonstramos como *A utópica Teresevile* (2016) ressignifica o passado paranaense e nos mune de elementos capazes de interpelar esse passado e, conseqüentemente, conduzir seu leitor ao processo de reflexão crítica, com forte potencial emancipador. Assim, ao optar por uma linguagem mais acessível e uma estrutura sem malabarismos escriturais, a narrativa abordada – e, mais amplamente, o romance histórico contemporâneo de mediação – torna-se uma excelente ferramenta para o ensino interdisciplinar entre literatura e outras áreas do conhecimento, sob um prisma crítico e revisionista, capaz de atuar ativamente no processo de formação de leitores literários decoloniais, ativos e questionadores de seu passado histórico tal como posto no discurso historiográfico tradicional.

Referências

CASAGRANDE, André Jorge Catalan. *A utópica Teresevile*. São Paulo: Garimpo, 2016.

CELLA, Thiana Nunes. Luzes sobre o passado paranaense: a ressignificação das reduções jesuíticas no novo romance histórico Guayrá (2017), de Marco Aurélio Cremasco. *Revlet: Revista Virtual de Letras*, v. 2, p. 239-251, 2019.

CELLA, Thiana Nunes. *Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo: uma trajetória do romance histórico paranaense*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

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; LOPES, Cristian Javier; FANT, Carla Cristiane Saldanha. Formação do leitor literário no Ensino Fundamental: uma experiência com “o mundo encantado das fadas”. *Pontos de Interrogação*, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 65-82, 2020.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GASPAROTTO, B. A. *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo: uma leitura de Vigília del Almirante (1992) e Carta del fin del mundo (1998)*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 2005.

GUTIÉRREZ, H. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. *História*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 100-122, 2006.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

KEULLER, Adriana Tavares do Amaral Martins. *Os estudos físicos de antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro: cientistas, objetos, idéias e instrumentos (1876-1939)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18092008-161852/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

KLOCK, A. M. *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, Romário. *História do Paraná*. 3. ed. Curitiba: Guaíra, 1950.

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.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. *Fermentum: Revista Venezuelana de Sociología y Antropología*, Mérida, v. 31, n. 91, p. 399-415, 2021. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47413>. Acesso em: 15 jun. 2023.

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.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

9

DITADURA? SIM, HOUE! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins

Renata Zucki

Introdução

A literatura possui lugar fundamental na sociedade, uma vez que a linguagem literária opera com o simbólico, com a escrita criativa, propõe rupturas nos padrões já estabelecidos, avança em diferentes estéticas, e pode alcançar, pela discursividade, os sentidos que, talvez, não sejam possíveis de serem alcançados em outras manifestações textuais. Além disso, a literatura tem estreita relação com a vida, pois contempla valores universais, essenciais para a humanidade (Compagnon, 2012). Enfim, literatura é a arte da linguagem e, sendo arte, forma e transforma. Dadas tais especificidades da literatura, o trabalho pedagógico com os textos literários, ainda hoje, representa um constante desafio para professores e estudiosos. Decorre daí a necessidade de ampliar o debate e as pesquisas que auxiliem o professor na formação de um leitor literário mais participativo no papel de leitor-coautor do texto.

A leitura literária realiza-se de forma colaborativa entre o leitor, o texto e o autor. A partir do diálogo estabelecido com o autor e com o texto lido e suas demandas, o leitor constrói sua interpretação e ressignifica o texto. Assim, o leitor torna-se coautor do texto, na medida em que seu conhecimento de mundo e seu imaginário atuam no preenchimento dos “espaços vazios” deixados pelo texto, próprios da linguagem ficcional (Iser, 1996).

Contudo, esse processo de formação do leitor literário não é simples, nem automático; ele requer mediação, e deve ser mediado por alguém que também seja leitor. Portanto, se a escola visa a formar um leitor crítico, é preciso que um professor-leitor esteja engajado nesse processo. O professor, em especial o de Língua Portuguesa, precisa gostar de ler, pois é o profissional com a maior responsabilidade de fomentar e incentivar esse hábito. Desse modo, para além de gostar, o professor é o sujeito que vai debruçar-se sobre as complexidades do texto literário, em seus diversos gêneros e modalidades, para refinar seu arcabouço teórico-crítico diante das obras e, assim, contribuir, com propriedade, para a formação leitora dos alunos.

Um dos gêneros romanescos de maior expressividade na atualidade é o romance histórico. Como esclarece o professor e pesquisador das diferentes modalidades de romance histórico, Gilmei Francisco Fleck (2017, p. 19), “[...] essa pluralidade de discursos na qual um romance histórico se constitui está, necessariamente, vinculada a conceitos como intertextualidade, a dialogia, a polifonia [...]”. Tais técnicas escriturais utilizadas nas modalidades críticas de romances históricos, se reconhecidas e compreendidas pelo leitor, tornam-se fundamentais na releitura da história pela ficção, por proporcionarem uma visão crítica do passado, com perspectivas pluralizadas dos fatos (Fleck, 2017).

Além disso, pontua Fleck (2017, p. 19):

Frente às “verdades absolutas” do discurso historiográfico positivista e hegemônico sob o qual nosso passado foi registrado, encontra-se disponíveis, hoje em dia, uma multiplicidade de novas visões, outras vozes, diferentes e inusitadas versões dos fatos passados, consignadas na escrita híbrida de história e ficção. Tal ampliação mental conduz, obviamente, à descolonização, à independência imaginativa e à reflexão crítica.

Nessa perspectiva, leituras literárias com tal caráter crítico, como os textos híbridos de história e ficção, têm o potencial de,

paulatinamente, atuar como “vias de descolonização na mente do leitor ao desterritorializar o espaço imaginário fortemente dominado ao longo dos séculos de colonialização pela imposição de um discurso unívoco, assertivo e, em muitos aspectos, patriarcalista e hegemônico” (Fleck, 2021, p. 277). O amadurecimento de uma postura leitora como essa pode propiciar, assim, a desmistificação de discursos e promover a afirmação de subjetividades reprimidas por enquadramentos de leituras impositivas, com efeitos de sentido considerados pela tradição como os únicos válidos.

As narrativas híbridas de história e ficção voltadas ao público infantil e juvenil¹ ainda são, de maneira geral, pouco conhecidas e, portanto, pouco utilizadas como recursos de leitura reflexiva no Ensino Fundamental. A partir dessa constatação, propomo-nos, neste capítulo, a refletir sobre as potencialidades da leitura da escrita híbrida de história e ficção infantil e juvenil, por meio de uma abordagem analítica à obra *Abaixo a ditadura!*, de Cláudio Martins (2004), com vistas a contribuir na instrumentalização de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) em sua tão importante incumbência de formadores de leitores literários que, gradativamente, possam traçar sua caminhada de descolonização, ao empreenderem leituras de projetos estéticos literários decoloniais.

O livro *Abaixo a ditadura!*, lançado em 2004, relata, em linguagem simples e bem-humorada, acessível às crianças, como era viver na época da ditadura e ressalta o cerceamento à liberdade de expressão, bem como a perseguição sofrida por aqueles que não concordavam com o regime. O texto destaca, ainda, a importância

¹ Devido à menor extensão e complexidade, bem como a sequências temporais menos amplas, as produções literárias infantis e juvenis de caráter híbrido entre história e ficção não são consideradas romance histórico. Entretanto, pela falta de uma teoria literária específica de análise dessa modalidade, e dada sua proximidade com tal gênero romanesco, apoiamo-nos, neste estudo, nos pressupostos teóricos sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, propostos por Fleck (2017).

da mobilização popular para a volta da participação dos brasileiros na vida política do país, momento conhecido como “Diretas Já”. O autor e ilustrador, Cláudio Martins – natural de Juiz de Fora, Minas Gerais, e falecido em 2018, aos 69 anos –, iniciou sua carreira na década de 1970, no auge da ditadura militar, desenhando capas de livros. Nos anos 1980, ele começou a ilustrar obras infantis e, em 1992, passou a trabalhar também como escritor. Martins conquistou diversos prêmios nacionais, entre os quais, por duas vezes, o Prêmio Jabuti, um dos mais tradicionais da literatura brasileira. Ao longo da carreira, foram mais de 300 livros ilustrados e 40 escritos.

As duas décadas de regime ditatorial no Brasil constituíram um momento funesto do passado de nosso país, marcado pela censura, pela opressão e pela violência. O cerceamento da expressão artística, que se fez intenso em todas as áreas, procurava garantir o controle do Estado sobre a produção intelectual e cultural, de modo que artistas e escritores viram-se impedidos de se manifestar livremente. A história que conhecíamos era contada pelos livros oficiais e pela grande imprensa, que se amedrontou e se calou sob o jugo do governo militar (Gaspari, 2002). Muitos foram mortos, torturados, subjugados; outros sequer imaginavam o que acontecia nos porões das delegacias e nos quartéis. Contudo, passados os anos de repressão, foi pela arte que os tolhidos pela historiografia se sentiram acolhidos. Foi principalmente por meio de romances que outra face da história passou a ser desvelada, em uma tentativa de exploração de áreas do passado que, até então, haviam sido negligenciadas (Figueiredo, 2017).

Com a literatura voltada ao público infantil e juvenil, esse panorama foi um pouco diferente. Conforme Regina Zilberman (2005), a literatura infantil e juvenil não escapou da repressão, mas sofreu menos, por ser considerada, à época, inferior à literatura produzida para adultos. Dessa maneira, essa produção, por ser “menos notada”, deixou de ser lembrada e teve, então, condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores. A partir da década de 1970, os autores herdeiros da tradição lobatiana começaram a trazer para dentro das obras infantis e juvenis temas

ligados à “pobreza, miséria, injustiça e marginalidade” (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 138), com ênfase nas tensões do cenário urbano brasileiro. Nesse período, conhecido como *boom da literatura infantil e juvenil* (Coelho, 2000), autores como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, entre outros grandes nomes, produziram obras pautadas pela paródia, pela denúncia metafórica das facetas do poder instituído, pela ironia e pelo humor, como formas de despistar o olhar da censura.

De lá para cá, muitos outros autores têm, também, problematizado o debate sobre a ditadura militar brasileira em obras voltadas para crianças e adolescentes, especialmente as narrativas híbridas de história e ficção. Como sinaliza Teresa Colomer (2017), essa é uma tendência observada na literatura infantil e juvenil contemporânea, que, ao tratar de abordagens históricas nacionais marcadas por regimes autoritários com jovens leitores, abre caminhos para uma proposta formativa e crítica. Conforme a autora, essa tendência é um tipo de “reflexo social que se refere não ao que a sociedade é nesse momento, mas sim à lembrança do passado que se deseja passar às jovens gerações” (Colomer, 2017, p. 207), de forma a contribuir para a ressignificação desse passado e a construção de novos olhares sobre o processo histórico social de formação de nossa sociedade.

Compreendemos que tal perspectiva de olhar plurissignificativo para a nossa história, proporcionada pelas narrativas híbridas de história e ficção, deve ser desenvolvida desde o início da formação leitora dos estudantes. Para que o professor tenha condições de proporcionar aos alunos essa possibilidade de olhar o passado sob a ótica da ficção, faz-se necessário um mergulho mais profundo na arte dessas narrativas híbridas, no intuito de compreender melhor as estratégias narrativas e as técnicas escriturais dessa modalidade literária para o público infantil e juvenil. Passemos, então, a esse detalhamento na próxima seção deste capítulo.

Análise da obra *Abaixo a ditadura!* (2004): o universo diegético

Roland Barthes (1976, p. 19) afirmou certa vez: “Inumeráveis são as narrativas do mundo”. Se as formas de narrar o mundo são incontáveis, são inúmeras, também, as possibilidades de análise dessas narrativas, já que podem ser estudadas tanto por seus temas “quanto pela sua forma, ou seja, como esses temas se organizam no discurso narrativo” (Compagnon, 2001, p. 38).

A teoria da literatura das décadas de 1960-1970, por força do estruturalismo, focou seus esforços nas análises internas, no texto em si, “numa tendência que já se esboçava desde a primeira metade do século (com o formalismo russo, a estilística, o *new criticism*)” (Winck, 2022, p. 113). Alguns anos depois, a direção se inverteu, e, sob a influência dos estudos culturais e do pós-estruturalismo, desenvolveram-se “tendências cuja atenção está voltada, sobretudo, para o contexto do qual o texto seria em maior ou menor medida reflexo ou refração” (Winck, 2022, p. 113).

Em vista disso, cabe salientar que, muitas vezes, apenas um ângulo de análise (seja esta interna ou externa, formalista/estruturalista ou conteudista) não consegue dar conta de um objeto tão multifacetado como o texto literário narrativo. Todavia, há de se fazer escolhas, delimitar um campo e um viés teórico-metodológico de análise de tais textos. A despeito do protagonismo e valor dos vários estudos narratológicos (entre os quais os de Roland Barthes, Julia Kristeva, Tzvetan Todorov e Émile Benveniste), outro teórico, filiado ao estruturalismo francês, despontou na área, devido a seu método rigoroso e coerente: Gérard Genette. Com tais virtudes, “sua obra cedo se impôs, fazendo de seu autor, em todo o mundo, um dos maiores nomes não somente da narratologia como também da teoria da literatura e da reflexão estética” (Winck, 2022, p. 119).

Partimos, então, do conceito utilizado por Genette para estabelecer a diegese da obra *Abaixo a ditadura!*, que constitui o *corpus* deste estudo. Genette utilizava, inicialmente, o termo *diegese* – que já circulava entre os teóricos da narrativa cinematográfica –

como sinônimo de *história*. Mais tarde, ele revisa tal conceito, ao expressar que

[...] *el empleo de la palabra diégesis, propuesta, en parte, como un equivalente de historia, no estaba exento de confusión, que he intentado corregir desde entonces. La diégesis, en el sentido en el que Souriau propuso dicho término en 1948, cuando oponía el universo diegético, como lugar del significado, al universo de la pantalla, como lugar del significante filmico, es un universo, más que un encadenamiento de acciones (historia): la diégesis, por tanto, no es la historia, sino el universo en el que ocurre [...]*² (Genette, 1998, p. 15).

A diegese pode ser compreendida, portanto, como o universo em que as ações efetuadas pelas personagens se desenvolvem dentro do espaço ficcional no qual os demais elementos de uma narrativa são congregados. Optamos, portanto, por adotar esse termo genettiano em vez de outros – oriundos de diferentes correntes teóricas – que designam, mais restritamente, a sequência das ações das personagens no relato, como é o caso das lexias *fábula* e *trama* (Tomachevski, [1965] 2013), *enredo* e *história* (Chklóvski, [1929] 2013)³.

² Nossa tradução: O uso da palavra *diegese*, proposto, em parte, como um equivalente a *história*, não ficou isento de confusão, o que tentei corrigir desde então. A diegese, no sentido em que Souriau propôs no final de 1948, ao opor o universo diegético, como lugar do significado, ao universo da tela, como lugar do significante filmico, é um *universo*, mais do que uma cadeia de ações (*história*): a *diegese*, portanto, não é a *história*, mas o universo em que ela ocorre [...].

³ O movimento formalista russo tentou sistematicamente distinguir arte e não arte. Por isso, suas noções são organizadas em termos de oposições polares. Uma das dicotomias mais famosas introduzidas pelo formalismo mecanicista é a distinção entre *história* e *enredo*, ou *fábula* e *sjuzhet* (Chklóvski, [1929] 2013). *História* (*fábula*) é uma sequência cronológica de eventos, enquanto o *enredo* (*sjuzhet*) pode desdobrar-se em ordem não cronológica. “A distinção entre *fábula* e *trama*, postulada por Tomachevski, também viria a se revelar de extrema operacionalidade: numa narrativa, a *fábula* seria a sequência dos acontecimentos representados na mesma ordem em que teriam transcorrido, e a *trama*, o tratamento particular conferido a esses acontecimentos no decorrer da obra [...]” (Winck, 2022, p. 115).

Por tratarmos, neste estudo, da análise de uma obra híbrida de história e ficção, o uso do termo *diegese* permite-nos diferenciar, assim, o universo ficcional onde as ações se estabelecem – e todo o conjunto dos elementos da narrativa que nele atuam – da história pautada pelo discurso historiográfico. Nesse sentido, permeada pela interface da história com a ficção, a obra *Abaixo a ditadura!* (2004) possibilita ao leitor infantil adentrar em algumas das questões relevantes da história do período da ditadura militar (1964-1985), instalada no Brasil a partir de 1964, por meio da perspectiva de um narrador também criança.

O ponto de partida da *diegese* é a caracterização da protagonista: uma avó crítica, consciente, que luta por seus direitos de cidadã. Após contextualizar a vida das personagens e, conseqüentemente, da sociedade brasileira pré-golpe, o narrador homodiegético, personagem neto da protagonista, relata, por meio do conflito ocorrido com sua família, as mudanças, perseguições e atrocidades cometidas pelo regime ditatorial.

Uma mordida do cachorro da família do narrador em um vizinho, filho de um militar, leva toda a família à prisão. Lá, todas as personagens – o pai, a mãe e os irmãos – são interrogadas e presenciam os abusos desmedidos dos militares. É no momento em que um dos irmãos do narrador é agredido por um militar, por ter questionado um sargento, que a vovó protagonista não suporta mais a situação de opressão e decide pôr um fim à violência sofrida de um modo bastante inusitado: com sua dentadura, ela luta contra a ditadura, mordendo ferozmente os agressores, que desistem de aprisionar a família e a mandam de volta para casa. Transcorrido mais algum tempo desse regime totalitarista, a *diegese* é finalizada, com a ação escritural do narrador que descreve como a sociedade brasileira se organizou no movimento das Diretas Já. Nesse contexto, é claro, a vovó lutadora estava presente, lutando por seus direitos.

As personagens de ficção em *Abaixo a ditadura!* (2004): os actantes e suas ações frente ao regime ditatorial

As personagens de uma narrativa ficcional apresentam características e funções diferenciadas. A categoria personagem assume papel central na tessitura narrativa, tal qual indica Aguiar e Silva (1973, p. 266), ao mencionar que

[...] a personagem constitui um elemento estrutural indispensável da narrativa romanesca. Sem personagem, ou pelo menos sem agente, como observa Roland Barthes, não existe verdadeiramente narrativa, pois a função e o significado das ações ocorrentes numa sintagmática narrativa dependem primordialmente da atribuição ou referência dessas ações a uma personagem ou a um agente.

Com relação à construção das personagens que integram uma narrativa, Aguiar e Silva (1973), com base na proposta do romancista britânico Edward Morgan Forster, indica que elas podem ser planas ou redondas. As personagens planas são construídas ao redor de uma única ideia ou qualidade: geralmente, são definidas com poucas características e não mudam seu caráter no transcorrer da narrativa. Suas ações apenas confirmam o retrato traçado desde o início da narrativa, por meio de uma caracterização direta. Esse tipo de personagem pode subdividir-se em personagem tipo e personagem estereótipo.

De acordo com Franco Junior (2003, p. 38), se “a personagem é caracterizada a partir de uma categoria social e se suas ações correspondem previsivelmente a tal categoria, confirmando os valores que socialmente lhe são atribuídos, estamos diante de uma personagem tipo”. Assim, a enfermeira, o pirata, o criminoso, o açougueiro, a adolescente, o estudante etc. são exemplos comuns desse estilo de personagem. Por sua vez, “personagem estereótipo é aquela cuja identificação se dá por meio da acumulação excessiva de signos que caracterizam determinada categoria social” (Franco Junior, 2003, p. 38). Isto é, a personagem estereótipo é a

caracterização máxima de atributos de uma categoria social, como ocorre com “o pirata com perna de pau, olho de vidro, cara de mau, chapéu preto com caveira, papagaio no ombro” (Franco Junior, 2003, p. 38).

Diferentemente das personagens planas, as personagens redondas apresentam uma pluralidade de traços e, portanto, têm o poder de surpreender o leitor com suas reações ao longo das ações narradas na diegese. A essas personagens, o autor confere uma densidade e riqueza de sentimentos, fazendo-as progredir ou regredir face aos conflitos que vivem na diegese. Segundo Aguiar e Silva (1973), a personagem redonda consegue fundir a unicidade do indivíduo com sua significação genérica no plano humano. Ou seja, ela une o que há de mais individual e intimista com os possíveis padrões de comportamento social retratados na diegese da qual é parte integrante.

Aguiar e Silva (1973) salienta, ainda, que grande parte dos romances apresenta suas personagens por meio de um retrato, que pode ser uma descrição de seus aspectos físicos ou psicológicos, a qual aparece, comumente, no início da obra. Nesse sentido, o narrador de *Abaixo a ditadura!* já inicia a obra caracterizando a avó com uma série de predicativos psicológicos que demonstram, de maneira implícita ao leitor infantil, o perfil consciente e lutador da protagonista avó, como podemos observar no excerto destacado a seguir:

[...] [o livro] Era muito antigo, igual a muitas coisas que vovó tinha, mas ela era meio moderna – não sei! Só sei que vovó brigava pelos seus direitos, e como brigava!
– Menos açúcar em pacote de um quilo é injustiça! Carne com pelanca é roubo! Peito de frango não tem pé nem asa! Eu não uso roupa com bolso para não levar desaforo para casa! (Martins, 2004, [s.p.]).

Nessa configuração, o autor não utilizou uma adjetivação direta para caracterizar a personagem avó, ao modo da tradicional personagem tipo. Ao contrário, em um rico exemplo de

personagem redonda, o autor constrói a figura da protagonista por meio dos exemplos concretos, de sua postura e das atitudes cotidianas dessa “senhorinha” questionadora, que não leva desaforos para casa.

Além da protagonista avó, no universo diegético da obra de Martins (2004), o elenco das personagens está composto pelos seguintes integrantes, agentes das ações: a mãe, o pai, o irmão e a irmã do narrador – personagens secundárias – e, é claro, o soldado que os interrogou na cadeia, personagem antagonista que representa toda a violência e ilogicidade do regime. Destaca-se, neste ponto, que a caracterização dessas personagens também não é feita de maneira direta pelo narrador; ou seja, a composição das características dessas personagens secundárias não parte da aparência física ou da natureza psicológica, mas é construída de modo indireto: os atos das personagens, a conduta que assumem durante os eventos dos quais participam e suas reações perante as outras personagens permitem ao leitor entender o seu caráter e inferir um conjunto de características significativas do ponto de vista psicológico, ideológico, social etc. Note-se, na passagem a seguir: “Meu irmão, que havia escondido rapidinho debaixo da blusa um livro da Chapeuzinho Vermelho, foi logo perguntando como é que pode uma bíblia, cheia de gravuras religiosas, ser comunista. Os comunistas não são ateus?” (Martins, 2004, [s.p.]). Observamos, aqui, que, apesar de a personagem do irmão não ser objeto de uma descrição expressa, a imagem construída pelo narrador é a de um menino esperto, questionador e inteligente, que tinha conhecimento do que era o comunismo e uma compreensão sagaz sobre o que estava acontecendo naquele tempo, em seu contexto, ou seja, no período ditatorial no qual se encontrava.

Nesse aspecto da caracterização das personagens, chama-nos a atenção, também, os estudos de Aguiar e Silva (1973) acerca da escolha e indicação de seus nomes, os quais, quase sempre, são explicitados logo no princípio da descrição. Aponta o pesquisador:

O nome é um elemento importante na caracterização da personagem tal como acontece na vida civil em relação a cada indivíduo. [...] O nome da personagem funciona frequentemente como um indício, como se a relação entre o significante (nome) e o significado (conteúdo psicológico, ideológico, etc.) da personagem fosse motivada intrinsecamente (Aguiar e Silva, 1973, p. 276-277).

Em *Abaixo a ditadura!* (2004), nenhuma das personagens é identificada pelo nome. Se, de acordo com Aguiar e Silva (1973), o nome da personagem é importante para estabelecer sua individualidade, acreditamos que o contrário – a opção pela não nomeação das personagens – também seja carregada de significados. Valemo-nos, neste ponto, da teoria de análise do romance histórico contemporâneo de mediação, proposto por Fleck (2017), para tratarmos dessa questão.

Para Fleck (2017), nos textos híbridos de história e ficção, as personagens que não encontram um respaldo documental na historiografia, mas que, por suas ações e seus enfrentamentos, representam as condições de todo um grupo social, cujas características predominantes estão amalgamadas na construção discursiva dessa personagem, são chamadas de personagens metonímicas⁴. Dessa forma, compreendemos que o narrador e as personagens de *Abaixo a ditadura!* não são nominados exatamente por representarem todas as famílias simples, comuns da sociedade, perseguidas e oprimidas pelo regime autoritário. Reforçamos esse entendimento por meio das afirmações do próprio narrador, reproduzidas no seguinte excerto:

[...] Papai disse que trabalhava com jornal. Os soldados voaram pra cima dele:

– Jornalista! Jornalista é um perigo! Fala demais!

⁴ Termo empregado em uma referência à figura de linguagem denominada “metonímia”, que consiste em representar uma relação de proximidade de sentidos de forma a possibilitar, por exemplo, a substituição do todo pela parte, como é o caso do contexto deste estudo.

Aí ele explicou que apenas vendia jornal! Era jornalista!

[...] Mamãe era cozinheira num restaurante que tinha uma delícia de estrogonofe.

– Estrogonofe? Isso é russo! É russo! É comunista!

[...] Quando minha irmã disse que o sonho dela era mexer com música, foi um escândalo:

– Música? Que música? Com letras que zombam dos militares? Música de protesto? É?

Mas ela só queria mexer o corpo enquanto a música tocava. Vendia picolé e juntava o dinheirinho pras aulas de balé (Martins, 2004, [s.p.]).

É comum vermos o discurso historiográfico oficial/tradicional, especialmente o reproduzido nos livros didáticos, enfatizar as histórias de luta e resistência ao regime militar centradas em figuras com notoriedade pública, como artistas, políticos, escritores e estudiosos, a exemplo de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Paulo Freire, entre tantas outras grandes personalidades que precisaram exilar-se do Brasil devido às perseguições políticas sofridas no período. Mas, em *Abaixo a ditadura!*, o foco da ação recai em uma família trabalhadora: o pai jornalista, a mãe cozinheira, a irmã que vende picolés, enfim, pessoas humildes, que não representariam qualquer ameaça aos militares no poder.

É possível observar, então, que o narrador faz questão de destacar a simplicidade de sua família, que caracteriza a grande maioria das famílias brasileiras, compostas de pais trabalhadores que criam seus filhos com modéstia. Por isso, não há necessidade de nomes, de uma característica única que individualize seus membros frente às demais famílias. Assim, a parte representa o todo, metonimicamente. E essa particularidade se estende às personagens militares, que também não apresentam nenhuma identificação ao longo da obra e, portanto, representam toda a ideologia do regime militar.

Ressalta-se, aqui, o tom cômico das falas e ações dessas personagens antagonistas, que repetem discursos vazios e sem lógica e que, por isso, precisam usar da coerção e da força para

imporem sua vontade. “– Jornalista! Jornalista é um perigo! Fala demais! [...] – Estrogonofe? Isso é russo! É russo! É comunista! [...] – Música? Que música? Com letras que zombam dos militares? Música de protesto? É?” (Martins, 2004, [s.p.]): falas como essas são representações claras da censura e intimidação desproporcional que os militares impunham a qualquer cidadão que, na visão deles, pudesse ter alguma relação com o comunismo⁵. O narrador ainda completa: “Falavam também que comunista não acreditava em nada, escravizava o povo e comia criancinhas” (Martins, 2004, [s.p.]), o que demonstra a incoerência dos motivos e a intolerância às ideias contrárias (ou mesmo diferentes) daquelas propagadas pelos militares. Ou seja, como não havia fundamentos plausíveis para justificar a perseguição aos defensores do comunismo, propagaram-se, entre o povo, ideias descabidas que “mexiam” com o imaginário popular e causavam medo e paranoia, o que resultou na formação de uma visão estereotipada e preconceituosa em relação aos socialistas e comunistas, que permanece até hoje no imaginário de grande parcela da população.

Nessa perspectiva, a obra *Abaixo a ditadura!* reconstrói um discurso do passado resignificado pela ficção, que, ao ser narrado na voz da criança e dar espaço às personagens excluídas da história, possibilita ao leitor infantil “uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história, da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história” (Sharpe, 1992, p. 54). Isto é, ao revisitar os acontecimentos de perseguição e violência às famílias comuns durante a ditadura, a

⁵ O movimento anticomunista que se alastrou pelos Estados Unidos, em meados da década de 1950, ficou conhecido como macarthismo, por ser encabeçado pelo senador Joseph McCarthy, que deflagrou uma perseguição aos supostos “traidores de sua pátria”. Ainda que baseado em declarações infundadas sobre o avanço do comunismo nos Estados Unidos, McCarthy promoveu uma verdadeira “caça às bruxas”, perseguindo todas as pessoas e empresas que supostamente tivessem ideais comunistas ou estivessem, de alguma forma, compactuadas com ideias lançadas pelo regime socialista. O macarthismo tornou-se uma das grandes armas ideológicas norte-americanas de propagação dos ideais liberais e foi amplamente utilizado e difundido pelo regime ditatorial brasileiro (Santos, 2019).

voz enunciadora do neto cria, então, oportunidades para o leitor em formação compreender que não existe um único ponto de vista sobre os fatos, o que lhe permite dissociar-se da visão unívoca da historiografia tradicional, bem como desconstruir os estereótipos negativos sobre o comunismo, difundidos em nossa sociedade até os dias atuais.

O narrador e seu narratário em *Abaixo a ditadura!* (2004): um diálogo provocativo

Segundo Aguiar e Silva (1973), o narrador pode ser compreendido como a entidade discursiva da narração e não deve ser confundido com o autor, pois apresentam natureza e função distintas. Tal qual uma personagem, o narrador é um ser fictício, que pode situar-se mais próximo ou mais distante das ações narradas, dependendo da focalização escolhida pelo escritor. A focalização refere-se à fixação do centro a partir do qual as informações do universo diegético serão transmitidas, podendo esse centro ser uma personagem atuante nas ações relatadas ou uma entidade ficcional alheia a elas.

Desse modo, conforme a focalização escolhida pelo autor, podemos encontrar obras em que o narrador se enquadra, segundo Genette (1979), em três níveis em relação ao universo diegético: o extradiegético, o intradiegético e o metadiegético. Quando as ações do narrador se dão nos bastidores da diegese, ou seja, quando sua figura permanece ausente das ações da diegese que narra, posicionando-se de maneira mais distante aos acontecimentos que são narrados, ele é denominado de narrador heterodiegético, pois está posicionado no nível extradiegético, fora do universo das ações diegéticas do relato.

O narrador pode, ainda, estar presente nas ações diegéticas como personagem delas – ou seja, estar no nível intradiegético. Inserido no universo das ações diegéticas como personagem, o narrador pode ser uma testemunha das ações que ele narra e apresentá-las a partir de sua ótica participativa, constituindo-se,

neste caso, no narrador que se denomina homodiegético, por relatar as ações que são, principalmente, as do protagonista, e não as suas próprias. Contudo, ao estar inserido no nível intradiegético, atuando como personagem das ações narradas, o narrador pode, em alguns casos, assumir o papel de personagem protagonista, aquela central e mais relevante, sendo, em grande parte, suas as ações que se narram na diegese. Esse tipo de narrador, protagonista que conta suas próprias ações, é denominado, na terminologia de Genette (1979), de narrador autodiegético.

Ainda no contexto interno das ações diegéticas em que o narrador, de qualquer um dos tipos mencionados até aqui, é personagem de um relato, pode ocorrer de uma personagem qualquer começar a contar outro relato dentro da diegese principal comandada por aquele narrador. Essa personagem, que se torna narradora de uma diegese secundária, inserida na diegese principal, será denominada de narrador metadiegético, porque sua ação de narração dá-se de dentro das ações diegéticas, ou seja, no nível metadiegético.

Vejamos, em nossa prática de leitura, então, como o narrador está construído na narrativa híbrida de história e ficção que configura nosso objeto de estudo. Como visto na breve exposição sobre a diegese, o narrador de *Abaixo a ditadura!* apresenta-se como neto da personagem avó – a protagonista das ações relatadas – e constitui-se como personagem do universo das ações diegéticas relatadas. Contudo, sua atuação é secundária na obra, pois é o agir da avó que determina seu próprio protagonismo no relato. Isso nos leva a conceber a ação desse narrador, na caracterização proposta por Genette (1979), como um narrador homodiegético, por ser ele uma personagem secundária, testemunha das ações da avó, protagonista do relato. Assim, as ações e os demais aspectos do universo diegético são apresentados e relatados pela visão, pela perspectiva da personagem neto, que se insere no nível intradiegético, ou seja, como participante secundário das ações diegéticas relatadas. Nessa personagem, o neto, fixa-se a

focalização, e é dela a voz enunciativa do discurso, pois são suas as palavras que elucidam o universo diegético aos leitores.

Por ser uma escrita híbrida de história e ficção, o narrador de *Abaixo a ditadura!*, ao se mostrar personagem da diegese, imprime um tom de credibilidade ao passado por ele relatado, por meio de suas memórias de infância. Contudo, descentraliza suas ações ao conferir o protagonismo do relato à avó, representante da experiência e do conhecimento de mundo acerca da situação por eles vivida. A relação entre neto-narrador (que assume a voz infantil) e a avó-protagonista (que personifica a consciência e a resistência) transmite ao leitor infantil, juvenil e mesmo adulto verdadeiros sentimentos de confiança, transfigurados na narrativa.

Além da figura do narrador, o texto literário pode explicitar ou, por outro lado, manter oculta, na superfície textual, a presença de outro ser ficcional: um interlocutor a quem o narrador dirige sua narração. Esse interlocutor é chamado, segundo as postulações de Genette (1979), de narratário, que constitui uma entidade ficcional, tal qual o narrador. O narratário, que é interno ao texto, não deve ser compreendido ou associado ao leitor real, pois este está fora do universo ficcional. Portanto, assim como não podemos confundir autor com narrador, também não podemos confundir leitor real com narratário.

Da mesma forma que o narrador, o narratário pode estar localizado no nível extradiegético, no intradiegético ou no metadiegético. Quando estiver no nível extradiegético, isto é, fora do universo das ações diegéticas, o narratário pode permanecer invisível, embora sua presença possa, às vezes, ser identificada, quando esse narratário é mencionado pelo narrador, que o interpela ou invoca. Quando se localizar no nível intradiegético, o narratário tanto pode se apresentar como uma personagem concreta, desempenhando a função específica de narratário, como pode estar superficialmente representada como um interlocutor inominado da voz enunciativa do discurso ou, ainda, totalmente invisibilizado na concretude da linguagem. 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.

Esse é, pois, outro elemento que motiva o engajamento do leitor infantil e sua interação com o discurso da obra *Abaixo a ditadura!*, pois, nela, temos a presença de um narratário em nível extradiegético que é explicitamente interpelado pelo narrador a se posicionar junto a ele na ordenação do texto. Na tessitura do relato, na enunciação da personagem neto, após narrar o conflito vivenciado por sua família por conta do poder opressor dos militares, a voz enunciadora do narrador começa a relatar como o cerceamento à liberdade passou a atingir toda a sociedade brasileira, em seus diversos segmentos e instâncias. Nesse momento, ele evoca explicitamente seu narratário, como podemos observar neste fragmento:

Os livros, o teatro, o cinema e a música também foram censurados.
Centenas de políticos escolhidos pelo povo perderam seus direitos.
Já chega? Ainda não.
Proibiram as passeatas [...] (Martins, 2004, [s.p.]).

E, mais à frente, na sequência das ações relatadas, o narrador interage diretamente com seu narratário mais uma vez, como fica explícito no excerto destacado a seguir:

Pois é.
Foi assim, minha gente, que um punhado de soldados ficou mandando em milhões de brasileiros por quase 21 anos.
Pode?
Não pode.
No país inteiro as pessoas se reuniram [...] (Martins, 2004, [s.p.]).

Observamos, com as passagens transcritas, que esse discurso é dirigido a um narratário que podemos considerar como gramaticalmente mencionado, pelo uso do termo “minha gente”, porém, com um perfil indeterminado: quem é essa “gente”? Iguamente, as indagações “Já chega?” e “Pode?” convidam esse

narratário a refletir, junto com o narrador, sobre a gravidade da descrição. As perguntas são lançadas para provocar reflexão do narratário, mas as respostas são imediatamente indicadas pelo próprio narrador, na tentativa de influenciar sua opinião. Dessa forma, esse ser ficcional (o narratário), com o qual o narrador interage por meio do discurso interpelativo, instiga o próprio leitor a sair de sua cômoda situação de apenas se distrair com a obra para, efetivamente, refletir sobre o relato lido e se posicionar frente à ressignificação que a obra híbrida busca dar ao passado da gente brasileira.

O tempo, o espaço e atmosfera presentes na obra *Abaixo a ditadura!* (2004): elementos de localização espaço-temporais da diegese

Como já vimos nas seções anteriores, para que tenhamos um texto narrativo, é preciso que haja um narrador que relate os acontecimentos e as ações das personagens, elementos que, por sua vez, situam-se em determinado tempo e espaço. 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. Vejamos, a seguir, como esses elementos estruturais podem se comportar no texto narrativo ficcional e que tipo de relação eles podem estabelecer com os demais elementos desse universo.

O texto narrativo pode dedicar um espaço maior ou menor aos episódios ocorridos na diegese, de forma a detalhar minuciosamente alguns deles ou, ao contrário, simplesmente não mencionar alguns fatos. Nesse sentido, em algumas obras narrativas, as ações relatadas parecem “imitar” o tempo em que as ações duraram; em outras, o narrador pode dedicar a elas um tempo maior do que sua efetiva duração; e em outras, ainda, o relato acaba por “encurtar” o tempo das ações e acontecimentos ou, até mesmo, suprimir essas ações.

Como podemos constatar, a partir dessas considerações, há vários aspectos que devem ser levados em conta quando analisamos o tempo em um texto narrativo: o momento da narração em relação ao tempo em que a diegese ocorreu; a duração que os fatos ganham no texto – ou seja, quanto, de seu espaço, o relato dedica a cada episódio (se os relata de modo mais rápido ou mais lento); e, por fim, a ordem em que os acontecimentos da diegese são apresentados no texto. A partir dessas constatações, Genette (1979) distingue duas temporalidades nos textos narrativos ficcionais: o tempo da história (diegese) e o tempo do discurso.

O tempo da história (Genette, 1979), ou da diegese, compreende a sucessão cronológica de eventos datáveis com maior ou menor rigor, referenciados por certos marcos temporais, como datas e referências mais ou menos explícitas a determinado momento histórico. Além da marcação cronológica, ocorre, com frequência, o tempo psicológico, ou seja, o tempo cronológico distorcido em função das vivências subjetivas das personagens. Nesse sentido, o tempo psicológico é uma forma de experiência narrativa do tempo que se pauta nas vivências subjetivas das personagens e em sua capacidade de recriação da memória. Esse processo de um tempo psicológico opera como possibilidade de complexificação ou dinamização do tempo da diegese, incluindo-se, nesse contexto, todas as lembranças do passado, evocadas pela personagem, e seus planos futuros, enunciados no discurso.

Já o tempo do discurso (Genette, 1979) diz respeito ao modo como o tempo da diegese pode ser elaborado a partir de estratégias e perspectivas narrativas e estilísticas muito particulares a cada criação literária. O tempo da diegese é atravessado, portanto, pelo modo como as ações e os acontecimentos ficcionais são relatados, e esse “modo” passa, obrigatoriamente, pela escolha de estratégias discursivas específicas; remete-se, portanto, à dimensão linguística.

Todos esses aspectos implicam, então, a relação do tempo da diegese contada com a organização espaço-temporal do texto que a conta, sem nos esquecermos de que o relato pode ser contado de várias maneiras e em ordem e “velocidade” diversas. Genette

(1979) define a velocidade da narrativa a partir da relação entre a duração da diegese (medida temporal, verificada por meio do tempo transcorrido durante os eventos e ações das personagens) e a extensão da narrativa (medida espacial, marcada pelo número de linhas, parágrafos, páginas, etc. do texto). Dessa maneira, como abordamos anteriormente, uma única página, por exemplo, pode conter o relato de vários anos da vida de uma personagem, assim como várias páginas podem contar as ações de um único dia: no primeiro caso, seu ritmo será mais acelerado, e no segundo, será mais lento. É nessa perspectiva que Genette (1979) postula quatro tipos diferentes de movimento narrativos: a elipse, o sumário, a cena detalhada e a pausa descritiva.

A elipse distingue-se como o grau máximo de aceleração, uma vez que uma longa duração de tempo pode ser condensada em uma ausência de narração. Ou seja, o narrador exclui do discurso determinados acontecimentos, que podem dar origem a vazios narrativos mais ou menos extensos, já que tem a prerrogativa de fazer uma seleção dos fatos mais importantes a serem relatados e suprimir informações que julga irrelevantes.

Já o sumário se caracteriza por condensar e resumir, em poucas palavras, uma ação que pode corresponder a um tempo longo. Por meio do sumário, a diegese oferece ao leitor apenas algumas informações de episódios que, presumivelmente, demorariam muito mais tempo para se desenvolverem, o que o leva a ler, em pouco tempo, uma ação que seria bem mais longa.

A cena, por sua vez, representada sobretudo pelo diálogo entre as personagens, proporciona ao leitor a impressão de que o discurso narrativo reproduz exatamente o tempo que as ações duram. Assim, o tempo que o leitor leva para ler as falas das personagens pode estar muito próximo do tempo que elas teriam gasto para pronunciá-las. Isto é, na cena, a tendência é de que a duração do tempo do discurso seja sentida como semelhante à duração do tempo das ações.

Por último, a pausa descritiva, oposta à elipse, representa a “absoluta lentidão” e ocorre quando momentos muito breves da

diegese podem ser objeto de um detalhamento muito longo. O narrador parece “parar” o relato da diegese para descrever ou comentar algum ponto específico que lhe chama a atenção. É o caso das descrições que se prolongam em apresentar minuciosamente o que uma personagem ou o próprio narrador verificam em um rápido olhar. Também é o caso das análises minuciosas de um fato, de uma ação, de um gesto ou de um estado de espírito.

Concernente ao espaço, este pode ser definido como o ambiente geográfico e social onde se desenvolvem as ações das personagens (Coutinho, 1978). O aspecto espacial está presente em toda obra narrativa, ainda que, em algumas delas, o espaço não seja explorado. Geralmente, os textos narrativos fornecem, minimamente que sejam, algumas indicações geográficas, que podem ser desde simples menções a pontos de referência até descrições mais apuradas dos lugares. O espaço pode se mostrar, ainda, como um espaço social, quando aparece ligado a fatores sociais, econômicos ou históricos. Em algumas obras literárias, tais fatores podem assumir extrema importância, por ajudarem a sustentar a construção das personagens e a justificar suas ações.

A descrição dos lugares pode, ainda, sugerir determinada atmosfera do espaço. A atmosfera tem um caráter mais abstrato: pode denotar angústia, alegria, violência etc., ou seja, uma espécie de ambiente emocional que envolve as personagens dentro do espaço no qual estão inseridas. De outro modo, a atmosfera é um dos efeitos da descrição dos lugares, de modo a surgir, na maioria das vezes, ligada ao modo como o narrador ou a personagem percebe/sente o espaço a seu redor (Coutinho, 1978).

Em *Abaixo a ditadura!*, temos um relato que, logo no início, explicita o ambiente familiar: “E assim a gente vivia feliz, numa casa com menos coisas do que precisávamos, sem dinheiro guardado, sem geladeira cheia, mas também sem desaforos” (Martins, 2004, [s.p.]). O espaço narrativo inicial revela, portanto, uma casa simples, economicamente modesta, mas que constitui um ambiente feliz – ao menos, até a tomada do poder pelos militares. A partir desse momento, o relato passa a ser situado

cronologicamente, descrevendo o percurso da ditadura militar brasileira. Excertos como os relacionados a seguir marcam claramente o período histórico em que a diegese está situada:

[...] Estávamos no ano de 1964 e o governo brasileiro prometia fazer mudanças para que os pobres tivessem uma vida melhor, mais justa, mais legal.

[...] Mas, *numa noite escura*, estourou uma bomba de verdade! Os soldados puseram o Presidente da República para correr e tomaram conta do país, bem no *dia primeiro de abril*.

[...] O *tempo foi passando* e daí pra frente o povo brasileiro só andou para trás. [...] Foi assim, minha gente, que um punhado de soldados ficou mandando em milhões de brasileiros *durante quase 21 anos*. [...] (Martins, 2004, [s.p.], destaques nossos).

Todavia, apesar da referência cronológica explícita, o autor lança mão da estratégia da sumarização (Genette, 1979) para sintetizar, em poucas palavras, um percurso de acontecimentos que correspondem a um longo período de tempo. Essas estratégias possibilitam o fluxo do relato das ações no transcurso do tempo.

É consenso, entre os estudiosos da infância, que o processo de compreensão e abstração dos conceitos de tempo e espaço pelas crianças (nossos leitores em formação) é lento, o que dificulta seu entendimento das sequências, durações e simultaneidade dos acontecimentos (Cainelli, 2006). A pesquisadora Marlene Cainelle (2006, p. 64) também ressalta que “as crianças pensam o passado a partir do seu presente e não o contrário”. Assim, por ser voltada ao público infantil, a obra *Abaixo a ditadura!* deixa de lado o foco do longo período em que a ditadura militar impôs seu jugo ao povo brasileiro, para se concentrar no tempo psicológico do narrador-personagem que recria, a partir de suas memórias, o ambiente de insegurança e medo ao qual estava submetido:

Assim, começou no Brasil uma ditadura militar que durou muito tempo. Tempo demais. Que desaforo! Os ditadores mandavam e desmandavam no povo, e caçavam tudo o que era russo [...]. Foi aí

que a coisa ficou ruça pro nosso lado... [...]. O problema é que o vizinho era capitão e, enfurecido, mandou prender a gente [...]. Fomos empurrados para um quartinho fedorento, onde começou uma chuva de perguntas. De perguntas e de cuspe [...]. Queriam saber tudo: o que a gente pensava, vestia, do que gostava, o que comia, ouvia, lia, e até o que sonhava. Meu irmão, que havia escondido rapidinho debaixo da blusa um livro da Chapeuzinho Vermelho foi logo perguntando como é que pode uma bíblia [o livro da vovó], cheia de gravuras religiosas, ser comunista. Os comunistas não são ateus? Levou um bom cascudo do sargento [...] (Martins, 2004, [s.p.]).

Em suma, o autor Cláudio Martins marca o período histórico da ditadura de modo a referenciá-lo temporalmente, sem, entretanto, detalhá-lo, o que, dada a extensão dos acontecimentos, tornar-se-ia de difícil entendimento para as crianças. Ao sumarizar a sucessão dos eventos na ditadura, Martins (2004) abre espaço para se concentrar no relato memorialístico do narrador-personagem, que descreve um ambiente de perseguição, injustiças e medo imposto pelos militares. Essa atmosfera proporcionada pela obra, junto à voz enunciativa infantil – de uma personagem que, mesmo na condição de criança, não foi poupada pelo regime –, possibilita ao leitor em formação experienciar, em seu presente, as sensações e emoções vividas pela personagem. Dessa forma, viabiliza-se ao leitor vivenciar uma experiência ficcional que o aproxima do passado da ditadura, e, assim, estabelecer uma significação diferenciada para esse evento que não seja apenas a visão, não raro unívoca, transmitida nos livros didáticos escolares.

Aproximações entre a narrativa híbrida infantil e as características do romance histórico de mediação

Ao analisarmos o relato de *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins, verificamos que a obra, por sua forma de produção, caracteriza-se como uma narrativa híbrida de história e ficção crítica, conforme a classificação proposta por Fleck (2017);

mais especificamente, insere-se na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Isso ocorre porque, nela, não só é possível observar uma releitura do passado de forma crítica, mas também se evidencia uma série de outras características próprias desse modelo, conforme apresentado por Fleck (2017). Para entendermos melhor essas aproximações, retomamos, à continuação, alguns dos aspectos centrais dos pressupostos teóricos estabelecidos por Fleck (2017) sobre a trajetória das escritas híbridas de história e ficção no gênero romance histórico.

A partir desses elementos essenciais, podemos traçar as aproximações dessas escritas, dirigidas ao público adulto, com as peculiaridades observadas, também, nas produções híbridas de história e ficção na literatura infantil e juvenil brasileira hodierna. Essa área da literatura para jovens leitores no Brasil carece ainda de estudos específicos, e as aproximações com as teorias do romance histórico mostram-se uma possibilidade profícua para entendermos o potencial dessas escritas na formação leitora de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização.

A obra *Abaixo a ditadura!*, nosso *corpus* de estudo, entrelaça, em sua tessitura narrativa, elementos da história de nosso país e as premissas da ficção: esse é, pois, nosso ponto de partida para analisá-la a partir da proximidade de suas características com a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar algumas informações acerca da trajetória dessas escritas que misturam dados históricos com as premissas da ficção de forma intencional.

Fleck (2017) divide toda a produção do âmbito das escritas híbridas romanescas para adultos, realizada desde 1814 até nossos dias, primeiramente, em dois grandes grupos: os romances históricos acrílicos e os romances históricos críticos. Dessa dicotomia, o pesquisador parte para uma divisão em três fases, que representam os momentos de rupturas significativas com as obras precedentes e, portanto, estabelecem mudanças expressivas no conjunto geral dessas produções. Essas fases, embora tenham aparecido em uma linha cronológica, coexistem ainda atualmente.

Essa simultaneidade de fases distintas da produção do romance histórico na atualidade levou o pesquisador a agrupar a grande variedade expressiva desse gênero em cinco diferentes modalidades de escritas de romances históricos. As modalidades, inseridas nas distintas fases, congregam os conjuntos de romances que mais se aproximam em teor discursivo, estrutura narrativa e posicionamento ideológico frente aos registros historiográficos precedentes.

De acordo com Fleck (2017), a primeira fase das produções do gênero romance histórico – iniciada em 1814, na Europa, com a publicação do romance *Waverley*, do escocês Walter Scott – é denominada “fase acrítica”. Essa fase compreende duas modalidades de expressão: o romance histórico clássico scottiano e o romance histórico tradicional. Ambas as modalidades têm suas origens no Romantismo europeu. Na modalidade clássica, as questões históricas inseridas no romance constituem um pano de fundo, uma ambientação espacial, temporal e cultural para uma história de amor fictícia. Nela, a atenção maior, tanto do escritor quanto do leitor, volta-se às ações das personagens puramente ficcionais e a suas aventuras, também unicamente ficcionais.

Algumas renovações estruturais nessa modalidade clássica scottiana, realizadas por vários escritores românticos, levaram a algumas transformações nos paradigmas scottianos, que deram origem à modalidade do romance histórico tradicional – ainda nas primeiras décadas do século XIX, no Romantismo. Essa modalidade tradicional do romance histórico vai abolir o pano de fundo histórico e renarrativizar os próprios eventos do passado. Em sua ideologia, há a comunhão do discurso ficcional com a visão historiográfica na intenção da consagração de heróis do passado como modelos de sujeitos para o presente vivenciado pelo leitor. Na modalidade tradicional do romance histórico, portanto, busca-se ensinar, pela arte literária, a versão oficializada do passado, registrada na historiografia. Essa modalidade teve grande repercussão na América Latina na fase da implantação das primeiras nações independentes das metrópoles colonizadoras

européias, isto é, em nosso Romantismo latino-americano, como forma de erigir heróis pátrios e cultivar o sentimento nascente de nacionalismo.

A segunda fase da trajetória do romance histórico, conforme aponta Fleck (2017), instaura-se com o surgimento do movimento da “nova narrativa latino-americana”, na década de 1940 – como consequência do Modernismo hispano-americano –, e se consolida no período do *boom* da literatura latino-americana, nas décadas de 1960 e 1970. Ela é denominada “crítica/desconstrucionista” por Fleck (2017), pois instaura releituras do passado altamente críticas frente ao discurso da historiografia tradicional.

Nessa segunda fase, há duas modalidades: o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica, produções altamente complexas em termos de estrutura e de linguagem. Segundo destaca o crítico uruguaio Fernando Aínsa (1991, p. 31), o objetivo da escrita do novo romance histórico latino-americano é “[...] *buscar entre las ruinas de una historia desmantelada por la retórica y la mentira al individuo auténtico perdido detrás de los acontecimientos, descubrir y ensalzar al ser humano en su dimensión más auténtica*”⁶.

Nessas escritas experimentalistas, busca-se a desconstrução da verdade única e absoluta com a qual o passado foi registrado pela historiografia positivista, de modo a atuar sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecido de suas ações por meio de técnicas escriturais desconstrucionistas (paródia, carnavalização, anacronismos, polifonia, dialogia, heteroglossia etc.), segundo explica Fleck (2017). Isso é notável na obra colombiana *Mi Simón Bolívar* (1930), de Gonzalo Uchoa – considerada a obra precursora dessa modalidade –, no romance cubano *El reino de esse mundo* (1949), de Alejo Carpentier – vista

⁶ Nossa tradução: [...] buscar, entre as ruínas de uma história desmantelada pela retórica e pela mentira, o indivíduo autêntico, perdido por trás dos acontecimentos, descobrir e exaltar o ser humano em sua dimensão mais autêntica.

como inauguradora dessa corrente crítica/desconstrucionista de romances latino-americanos –, e no romance *Catatau* (1974), de Paulo Leminski, o primeiro exemplar brasileiro dessa modalidade. Tais romances exigem um leitor altamente capacitado no processo de formação leitora para que se depreendam os sentidos pretendidos no texto literário.

Já a terceira e mais recente fase da trajetória do romance histórico – surgida no final da década de 1970 e início da década de 1980, como consequência das transformações operadas pelo movimento dos escritores do pós-*boom* da literatura latino-americana – é denominada “fase crítica/mediadora”. Essa fase compreende apenas uma modalidade: o romance histórico contemporâneo de mediação. Segundo Fleck (2011), verifica-se, na produção mais recente de romances históricos, uma conciliação entre as modalidades antecedentes.

Não há renúncia, nessa modalidade de escrita híbrida da terceira fase, aos processos que constituem as características essenciais do novo romance histórico latino-americano, como a intertextualidade, a paródia, a dialogia, a polifonia e as demais técnicas escriturais bakhtinianas, mas o texto volta a ser mais linear, como era comum na modalidade tradicional do romance histórico. Isso ocorre nessa modalidade do romance histórico, visto que o emprego das estratégias desconstrucionistas e os experimentalismos linguísticos e formais do período do *boom* são, na fase do pós-*boom*, abandonados pelos romancistas que buscam uma aproximação maior com um público leitor mais amplo. Nesse sentido, Fleck (2017, p. 64) comenta sobre a modalidade mais recente dessas escritas híbridas:

As obras mais recentes abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos e carnalizados das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem

próxima daquela cotidiana do leitor atual. Nelas, a construção da verossimilhança, em boa parte abandonada pelas escritas precedentes, volta a ser essencial.

Ao apresentarem essa redução na complexidade linguística e estrutural em relação às obras da fase antecedente – a crítica/desconstrucionista –, pelas aproximações com a linguagem mais cotidiana e hodierna e, também, por privilegiar um relato mais linear do que anacrônico e multiperspectivado, tais narrativas híbridas tornam-se mais compreensíveis para um número significativo de leitores no contexto da América Latina, onde a formação leitora sempre foi uma questão problemática. Isso ocorre porque

[...] os romances históricos contemporâneos de mediação, justamente pela redução da complexidade na linguagem e na estrutura, atinge a um grupo de leitores bastante amplo, uma vez que podem ser compreendidos por jovens leitores ainda em formação, ou mesmo por aqueles leitores adultos que, ao longo de seu processo de escolarização, não tiveram a oportunidade de se tornar leitores críticos, considerando-se essa a etapa mais avançada do processo de formação de leitores que, em nossa realidade escolar, poucas vezes chega a acontecer (Fleck, 2017, p. 106).

São essas as bases que, na falta de uma teoria específica sobre as narrativas híbridas de história e ficção para o público infantil e juvenil no Brasil, conduzem-nos à adoção dessas proposições para estabelecermos as possíveis aproximações dessa modalidade específica do romance histórico com as produções do âmbito da literatura infantil e juvenil. Vemos, pois, as potencialidades descolonizadoras dessas produções híbridas críticas na formação de leitores já no Ensino Fundamental, ainda mais se já dispomos de obras com essas características híbridas críticas/mediadoras adequadas ao público leitor infantil e juvenil, que constituem, também, o público escolar do Ensino Fundamental I e II.

Vejamos, na sequência, como ocorrem essas aproximações entre a obra literária *Abaixo a ditadura!* – destinada a um público leitor ainda bastante jovem, como os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental I e início do Fundamental II – e as peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação. Em primeiro lugar, como assinalamos anteriormente, Fleck (2017) aponta que o romance histórico contemporâneo de mediação faz uma releitura crítica e verossímil do passado, com uma narrativa linear do evento histórico recriado. Como visto na seção anterior, na obra de Cláudio Martins (2004), o narrador relata, de maneira ordenada, o período anterior ao Golpe de 1964, o momento do Golpe e o período pós-Golpe, com referências claras ao tempo histórico em que transcorrem os eventos da narrativa: “Estávamos no ano de 1964 [...]”; “Os soldados [...] e tomaram conta do país, bem no dia *primeiro de abril*. [...]”; “Foi assim, minha gente, que um punhado de soldados ficou mandando em milhões de brasileiros durante *quase 21 anos*” (Martins, 2004, [s.p.], grifos nossos). Nesse sentido, sobre o romance histórico de mediação, Fleck 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” (Fleck, 2011, p. 91). Entendemos, então, que a obra aqui analisada exhibe os eventos ocorridos de forma linear, e a sequência lógica das ações com que o texto está disposto facilita a leitura para o leitor que apresenta menos prática em leituras ficcionais, como é o caso das crianças.

Além disso, todos os eventos relatados na diegese são enunciados de um modo crítico. O narrador, mesmo na condição de criança, posiciona-se criticamente, por meio da ironia, frente aos desmandos ilógicos do regime, como podemos observar no excerto destacado a seguir:

[...] Botaram canhões na rua, ameaçaram todos e disseram que o governo estava de combinação com a Rússia para transformar o Brasil num país vermelho, um país comunista. Falavam também que

comunista não acreditava em nada, escravizava o povo e comia criancinhas [...] a partir daquele dia estava tudo proibido e censurado tudo o que era russo. [...] Os ditadores mandavam e desmandavam no povo e caçavam tudo o que era russo, o tal “perigo vermelho que se espalhava pelo mundo”. Foi aí que a coisa ficou ruça pro nosso lado... (Martins, 2004, [s.p.]).

Assim, por meio da ironia, a voz enunciativa revela o quão absurdo era o ímpeto dos militares no poder para controlar tudo e todos. Em nome de uma ideologia anticomunista, os militares e seus adeptos espalhavam, entre o povo, que o comunismo ameaçava a constituição das famílias, os valores cristãos e democráticos; enfim, representava o caos e a barbárie. Por isso, tudo e todos que, segundo eles, pudessem estar ligados a tal ideologia passaram a ser classificados como “esquerda subversiva”. Ao ressignificar o discurso propagado pelos militares da época, a voz enunciativa do discurso cria oportunidades para o leitor em formação poder desconstruir essa visão preconceituosa (baseada em argumentos esdrúxulos, tais como “comer criancinhas”⁷) em relação ao comunismo. Essa oportunidade, por sua vez, abre espaço para que o jovem leitor possa conceber que não existe uma única visão sobre os fatos e dissociar-se dos estereótipos negativos sobre o comunismo, difundidos em nossa sociedade até os dias atuais.

⁷ Alguns anos após a Revolução Comunista Russa, de 1917, um mito anticomunista passou a fazer parte do imaginário popular: o de que os comunistas eram canibais que comiam bebês e até mesmo seus próprios filhos. Tanto na antiga União Soviética quanto na China, houve adventos de fome em massa que deram origem a surtos de canibalismo. Esse fenômeno não é exclusivo desses dois países, ou sequer dos regimes comunistas, pois, ao longo da História, aconteceu outras vezes, em épocas e em países muito diferentes. Mas tal fato foi aproveitado, distorcido e ampliado desde o início pelos inimigos do socialismo marxista. Dois ou três anos depois da Revolução Russa, em fóruns anticomunistas nos Estados Unidos e em outros países, já se tornava relativamente comum ouvir a ideia de que os comunistas comiam bebês (Souza, 2021).

Em segundo lugar, Fleck (2011) aponta como característica do romance histórico contemporâneo de mediação seu foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico: “o foco narrativo, compartilhando propósitos da nova história, privilegia visões periféricas em relação aos grandes eventos e personagens históricos [...]” (Fleck, 2011, p. 92). Na tessitura narrativa de *Abaixo a ditadura!*, temos os relatos de acontecimentos vinculados ao período político e histórico da ditadura pelo viés de uma perspectiva infantil, isto é, enunciados pela voz da criança, e, nesse aspecto, é importante lembrar que, muito mais que uma faixa etária, a infância é uma construção histórica que, por muito tempo, foi relegada ao segundo plano, tratada com invisibilidade e subordinada ao mundo adulto (Ariés, 1981).

Com relação a essa característica, ainda, Fleck (2017) afirma que o romance histórico contemporâneo de mediação busca explorar visões “vistas de baixo”, termo empregado por Sharpe (1992) para se referir à atenção dada pelos historiadores da Nova História às “[...] experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (Sharpe, 1992, p. 41). Chama-nos a atenção, aqui, essa opção do autor Cláudio Martins (2004) por um narrador infantil em uma releitura da história pela ficção.

Retomamos, neste ponto, o entendimento de Regina Zilberman (2005) de que a literatura infantil e juvenil viveu seu momento de *boom* durante o regime militar, especialmente por ter sido considerada inferior à literatura produzida para adultos e, assim, chamar menos a atenção da censura. Ou seja, as crianças e o universo infantil não representavam uma ameaça para os militares, razão pela qual não precisavam de muita atenção ou “cuidados”. Nesse sentido, Martins (2004) abre espaço para o discurso infantil da inocência e do encantamento, inferiorizado na sociedade da época, para que esse discurso se sobreponha à postura violenta e opressora do regime militar.

Em terceiro lugar, tal qual ocorre nos romances históricos de mediação, a obra *Abaixo a ditadura!* faz uso 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). As obras também focalizam o processo narrativo e, em vários casos, “modernizam a linguagem do tempo passado para se aproximar da linguagem de seus leitores”, explica Fleck (2011, p. 92). Essa característica, na obra em estudo, está subordinada à construção da verossimilhança. A linguagem usada pelo narrador é simples e coloquial, de modo a se aproximar da linguagem cotidiana dos leitores iniciantes e proporcionar maior identificação e envolvimento da criança com a matéria narrada.

Em último lugar, Fleck (2011, 2017) cita que recursos escriturais bakhtinianos – a intertextualidade, a paródia, a dialogia, a polifonia e a carnavalização – são bastante utilizados nos romances históricos. Em *Abaixo a ditadura!*, como um exemplo de intertextualidade, podemos mencionar a referência direta à Bíblia ortodoxa russa, por meio da descrição do livro e da figura de suas páginas: “Lá em casa tinha um livro com umas letrinhas estranhas e todo ilustrado com gravuras religiosas que foram feitas antes mesmo de o Brasil ser descoberto. Era muito antigo [...]” (Martins, 2004, [s.p.]). Aliada à descrição textual da Bíblia, a imagem⁸ ressalta a intertextualidade, o que pode despertar, ainda mais, a curiosidade em saber mais sobre a cultura russa, que, com o advento da ditadura militar, passou a ser estereotipada.

Somada a esse recurso escritural da intertextualidade, figura, no texto de *Abaixo a ditadura!*, a técnica da carnavalização⁹, que,

⁸ Sugerimos, nesse sentido, que o leitor examine atentamente a ilustração associada a essa descrição textual da Bíblia, na qual é possível observar símbolos, ícones e texto na língua russa.

⁹ Chamaremos literatura carnavalizada à literatura que, direta ou indiretamente, por meio de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval). Todo o campo do cômico-sério constitui o primeiro exemplo desse tipo de literatura. Para nós, o

também, confere um tom de comicidade à obra, conforme se pode notar nos seguintes fragmentos: “[...] começou uma chuva de perguntas. De perguntas e de cuspe por que o Chefão salivava mais que o Salsichão [cachorro] quando via bife”; “A barriga [dos militares] falou mais alto que o cérebro e destacaram logo um batalhão para surrupiar algumas galinhas na vizinhança” (Martins, 2004, [s.p.]).

A figura grotesca dos militares (mal-educados, grosseiros e de pouca inteligência) e seu rebaixamento (acabam vencidos por uma avó com sua dentadura: “Vovó, desdentada, enfrentou o exército com um grande golpe. Era a dentadura contra a ditadura! Mandaram a gente depressinha de volta para casa”) são degradações dos valores e da postura dos militares, o que proporciona o riso, pelo fato de o discurso literário aproximá-los à figura de sujeitos estúpidos, que chegam a ser engraçados em sua ignorância.

Além disso, como é próprio da técnica da carnavalização, vemos também, na obra, a festa da alegria propriamente dita. Transcorrido mais algum tempo do regime totalitarista, a diegese é finalizada com a ação escritural do narrador descrevendo como a sociedade brasileira se organizou rumo às Diretas Já. Nesse contexto, mais uma vez, a vovó lutadora estava lá, lutando por seus direitos e pelos de sua família: “Todos juntos fizeram esta história mudar. Vovó, muito mais avó do que antes, foi pra lá muito bem acompanhada [...]” (Martins, 2004, [s.p.]). Tanto o enunciado quanto as imagens¹⁰ da multidão concentrada na praça, com faixas

problema da carnavalização na literatura é uma das importantíssimas questões de poética histórica, predominantemente de poética de gêneros (Bakhtin, 1982). Para Bakhtin (1987, p. 8-9), o carnaval era a festa “[...] em que todos eram iguais e onde reinava uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, sua fortuna, seu emprego, idade e situação familiar”.

¹⁰ Nesse contexto, chama-nos a atenção a ilustração da página final, na qual observamos a concentração de pessoas de todas as idades e condições econômicas, portando faixas e cartazes com frases pela democracia.

e cartazes pedindo por “Diretas Já”, provocam uma aproximação com a “festa do povo”, marcada pelos desfiles, pela aglomeração, pela união de vozes, de forma que todos, ricos e pobres, deixam seus preconceitos, rancores e medos de lado e se unem em torno de um só objetivo: a democracia.

Considerações finais

Ao longo de nossa história como sociedade colonizada, a formação dos cidadãos sempre foi regida sob os preceitos de determinados discursos, que tinham como objetivo a manutenção do poder hegemônico e de seu projeto colonial. Na formação escolar, as consequências desse processo de colonização, sentidas até hoje, manifestam-se principalmente nos baixos índices de leitores críticos em nosso país, o que demonstra, evidentemente, que a grande massa da população permanece muito suscetível à manipulação.

Nesse contexto, consideramos que o trabalho com a literatura no ambiente escolar, numa perspectiva crítica e reflexiva, é uma possível via de descolonização do pensamento e das próprias identidades dos leitores, pois, segundo Lopez e Santos (2021, p. 112),

[...] se entendemos o nosso papel no ensino de literatura, que busca a humanização dos indivíduos, seria conveniente, no ato da escolha de quais textos levar à sala de aula, olhar para aquelas produções que, desde uma perspectiva crítica – tanto das ideias que a obra expressa diretamente quanto daquelas que, de modo indireto, a linguagem nos apresenta –, possam conduzir o leitor a uma confrontação clara de discursos.

Buscamos, assim, ao longo deste capítulo, refletir sobre a importância de propor leituras significativas no espaço escolar e proporcionar subsídios para a prática de leitura de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil para os professores que atuam no Ensino Fundamental. Tal objetivo expressa, então, o

interesse de alcançar uma prática educativa comprometida com o ideal de descolonização do pensamento, já que consideramos tais obras potenciais para a formação de um leitor profícuo que, gradativamente, vai se desvencilhando de estereótipos e das “verdades absolutas” perpetradas pelas escritas oficializadas pelo poder colonialista, as quais ainda circulam intensamente em nossas sociedades latino-americanas.

Nesse projeto estético decolonial, examinamos a obra *Abaixo a ditadura!* (2004), de Cláudio Martins, a qual, por suas aproximações com o romance histórico contemporâneo, pode ser compreendida como uma narrativa híbrida de história e ficção voltada ao público infantil e juvenil. No plano do discurso, ao analisarmos os elementos estruturais da obra, verificamos que as estratégias narrativas e técnicas escriturais empregadas pelo autor garantem um engajamento do leitor em formação ao relato e possibilitam uma leitura polissêmica de ressignificação do passado pela ficção.

A obra de Cláudio Martins (2004) apresenta um retrato direto sobre o que foi ser criança durante os anos duros da ditadura militar. No contexto de suspensão de direitos democráticos, nem mesmo as crianças foram poupadas das intervenções arbitrárias, o que se evidencia por meio das situações a que foram submetidas, como os afastamentos familiares, as pressões psicológicas e o tolhimento do direito à própria infância plenamente livre.

Com relação aos episódios de censura e de repressão, destacamos a importância da literatura, em sua condição de arte com poder conscientizador e emancipador, que denuncia as diferentes facetas do poder autoritário. Por meio da centralidade do olhar infantil, como voz enunciativa da obra, várias problemáticas podem ser postas em discussão com os leitores em formação: a liberdade de expressão, o direito à livre circulação e a importância de regimes democráticos.

Como aponta Figueiredo (2017, p. 46), “o autor encontra no leitor um elemento ativo da construção da memória para que não se apague aquilo que afetou a vida das pessoas”. Sobre as memórias da ditadura, os leitores infantis, quando muito, revisitam

a história do período por intermédio do currículo escolar, pela via da escrita objetiva da história, muitas vezes recuperada em materiais didáticos, circunstância, talvez, insuficiente para lhes despertar sensibilidade e criticidade frente às arbitrariedades cometidas pelo sistema repressivo durante os anos de ditadura militar no Brasil. Sendo assim, reiteramos que todo professor, frente à interrogação “ditadura, no Brasil?”, deve estar seguro em responder: “Houve! Sim! Venha ler comigo as seguintes obras...”.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1973.

ÁINSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, D.F., n. 240, p. 82-85, 1991.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Tradução de Maria Zélia Cardoso Pinto. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 19-60.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 164 [ed. esp.], p. 57-72, 2006.

CHKLÓVSKI, Víctor. A arte como procedimento. In: TODOROV, Tzvetan (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro. São Paulo: Editora Unesp, [1929] 2013. p. 83-108.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FIGUEIREDO, Eurídice. *A literatura como arquivo da ditadura brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

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. 81-95.

FLECK, Gilmei Francisco. *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens*. Uberlândia: Navegando, 2021.

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

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIM, Lúcia. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2003. p. 33-56.

- GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 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.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LOPEZ, Cristian Javier; SANTOS, Vilson Pruzak dos. A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala – vias de descolonização. *Entrelaces*, v. 12, n. 24, 2021, p. 110-126. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62745>.
Acesso em: 16 maio 2023.
- MARTINS, Cláudio. *Abaixo a ditadura!* Curitiba: Paulus, 2004.
- SANTOS, Rodrigo Otávio dos. Medo, paranoia, Macarthismo e o século XXI. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 67, n. 1, p. 283-306, jan./jun. 2019.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 39-63.
- SOUZA, Julia. Os comunistas comem criancinhas: narrativas sobre o Outro criadas pelo ocidente – o caso da China. In: SEMINÁRIO PESQUISAR CHINA CONTEMPORÂNEA, 5., 2021, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2021. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/chinabrasil/article/view/4574>. Acesso em: 31 maio 2023.

TOMACHEVSKI, Boris. Temática. *In*: TODOROV, Tzvetan (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro. São Paulo: Editora Unesp, [1965] 2013. p. 305-356.

WINCK, Otto Leopoldo. A narratologia de Gérard Genette. *Scripta Uniandrade*, Curitiba, v. 20, n. 2, p. 112-126, 2022. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/2853>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

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, onde atuou 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 E AS AUTORAS

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.

Cristian Javier Lopez é doutor em Estudos Literários pela Universidade de Vigo (UVigo), na Espanha, em regime de cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com pós-doutorado em Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema), *campus* Caxias, com bolsa da Capes. Atualmente, é docente de Língua e Literatura Espanhola na Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina. Atuou na coorientação de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste. É membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de histórica e ficção – vias para a descolonização”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7391-8395>. E-mail: cristianjlopez2@gmail.com.

Douglas Rafael Fachinello 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 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). 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.

Raimundo Nonato Duarte Corrêa é mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como docente da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Santa Rita (MA). Realizou curso de aperfeiçoamento promovido pelo Colleges and Institutes Canada (CICan), no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. 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: [0000-0002-6205-3023](https://orcid.org/0000-0002-6205-3023). E-mail: duarte1312@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.

Robson Rosa Schmidt é mestrando do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como docente da rede estadual de ensino do Paraná (Seed-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/0009-0007-9508-2684>. E-mail: robson.schmidt@escola.pr.gov.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.

Thiana Nunes Cella é doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com período sanduíche pelo Programa PDSE/Capes na *Universidad del Salvador* (USAL), Argentina. Atua como docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Coronel Vivida, e coordena pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste. 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/0000-0001-6192-0669>. E-mail: thiana.cella@ifpr.edu.br.

Vilson Pruzak dos Santos é doutor em Letras pela 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 Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná (Seed-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/0000-0003-0753-4008>. E-mail: vilsonpruzaksantos@gmail.com.

APÊNDICES

Apêndice A – Catalogação das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis da literatura brasileira (1941- 2022)

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Classificação
1ª fase: Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade			
<i>O gigante de botas</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1941	acrítica
<i>Zumbi dos Palmares</i>	Leda Maria de Albuquerque	1944	crítica/mediadora
<i>Coração de Onça</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1951	acrítica
<i>A aldeia sagrada</i>	Francisco Marins	1953	crítica/mediadora
<i>O degredado</i>	Alves Borges	1964	crítica/mediadora
<i>O menino de Palmares</i>	Isa Silveira Leal	1968	crítica/mediadora
<i>Cabanos: novela histórica</i>	Carlos Arruda	1969	crítica/mediadora
<i>Faz muito tempo</i>	Ruth Rocha	1977	acrítica
2ª fase: Implementação de escritas críticas/mediadoras			
<i>O soldado que não era</i>	Joel Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Viagem ao mundo desconhecido</i>	Francisco Marins	1980	acrítica
<i>Quatro dias de rebelião</i>	José Rufino dos Santos	1980	crítica/mediadora
<i>Meninos sem pátria</i>	Luiz Puntel	1981	crítica/mediadora
<i>Caravelas do Novo Mundo</i>	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	acrítica

<i>Os bandeirantes</i>	Mustafa Yazbeck	1985	acrítica
<i>Proclamação da República</i>	Marcos Rey	1985	acrítica
<i>Saruê, Zambi!</i>	Luiz Galdino	1985	crítica/mediadora
<i>Terra do descobrimento</i>	Paula Saldanha	1986	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os gnomos do Ipiranga</i>	Shiyozo Tokutake	1988	acrítica
<i>Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República</i>	Luiz Antônio Aguiar	1989	crítica/mediadora
<i>Terra à vista: descobrimento ou invasão</i>	Benedito Prezia	1992	crítica com tendência à desconstrução
<i>Tiradentes e a Inconfidência Mineira</i>	Carlos Guilherme Mota	1992	acrítica
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha	1993	crítica/mediadora
<i>Rômulo e Júlia: os caras-pintadas</i>	Rogério Andrade Barbosa	1993	crítica/mediadora
<i>Atrás do paraíso</i>	Ivan Jaf	1995	crítica/mediadora
<i>Os netos da ditadura</i>	Heloisa Parenti	1995	crítica/mediadora
<i>Cidadela de Deus, a saga de Canudos</i>	Gilberto Martins	1996	crítica/mediadora
<i>Não acredito em branco</i>	Celso Antunes e Telma Guimarães Castro Andrade	1996	crítica/mediadora
<i>O roubo da comenda imperial</i>	Ganymédes José	1996	crítica/mediadora
<i>O rei preto de Ouro Preto</i>	Sylvia Orthof	1997	crítica/mediadora
<i>A história dos escravos</i>	Isabel Lustosa	1998	acrítica
<i>A carta de Pero Vaz de Caminha (para crianças)</i>	Toni Brandão	1999	acrítica

<i>O menino que virou rei</i>	André Carvalho	1999	acrítica
<i>O vampiro que descobriu o Brasil</i>	Ivan Jaf	1999	crítica com tendência à desconstrução
<i>O cacique branco</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os inimigos do rei</i>	Sebastião Martins	1999	acrítica
<i>Os fugitivos da esquadra de Cabral</i>	Angelo Machado	1999	crítica/mediadora
<i>Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro</i>	Marcelo Duarte	1999	crítica/mediadora
<i>Independência ou Morte... Um negócio de Estado!</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro Álvares Cabral, diário de bordo</i>	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	crítica/mediadora
<i>Pedro, o independente</i>	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	1999	crítica/mediadora
3ª fase: Consolidação das escritas críticas/mediadoras e fundação da tendência à desconstrução			
<i>As princesas e os segredos da Corte</i>	Elisabeth Loibl	2000	crítica/mediadora
<i>Descobrimo o Brasil</i>	Lilia Scarano Hemsí e Julita Scarano	2000	acrítica
<i>Joaquim José</i>	Regina Rennó	2000	acrítica
<i>O Sítio no descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i>	Luciana Sandroni	2000	acrítica
<i>Os cavalos da República</i>	Moacyr Scliar	2000	crítica/mediadora

<i>Pedro, menino navegador</i>	Lúcia Fidalgo	2000	crítica com tendência à desconstrução
<i>Potyra: inimá paravuny</i>	Anna Flora	2000	crítica mediadora
<i>Uma história do descobrimento do Brasil</i>	Alberto Medeiros	2000	acrítica
<i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i>	Marcílio Godói	2001	acrítica
<i>Memórias de um bandeirante</i>	Sonia Sant'Anna	2001	acrítica
<i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i>	Atílio Bari	2002	crítica/mediadora
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003	crítica/mediadora
<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: na época dos bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: na época da Independência</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": na época da República</i>	Maria José Silveira	2004	crítica/mediadora
<i>Nuno descobre o Brasil</i>	Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero	2004	acrítica
<i>Abaixo a ditadura!</i>	Cláudio Martins	2004	crítica/mediadora
<i>Na caravela virtual</i>	Vera Carvalho Assumpção	2005	crítica/mediadora
<i>Maria Brasileira</i>	Antonio Carlos Vilela	2005	crítica/mediadora

<i>Abrindo caminhos</i>	Ana Maria Machado	2006	acrítica
<i>Chico Rei</i>	Renato Lima	2006	crítica/mediadora
<i>Independência ou morte!</i>	Juliana de Faria	2006	crítica com tendência à desconstrução
<i>Leopoldina: a princesa do Brasil</i>	Clóvis Bulcão	2006	acrítica
<i>Uma viagem aventureosa: percorrendo o Brasil em 1850</i>	Julita Scarano e Lilia Scarano Hemsi	2006	acrítica
<i>1808: a viagem da Família Real</i>	Gilson Barreto	2007	acrítica
<i>A Corte chegou, o Rio de Janeiro se transforma</i>	Cândida Vilares e Vera Vilhena	2007	crítica/mediadora
<i>Bárbara e Alvarenga</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Dirceu e Marília</i>	Nelson Cruz	2007	crítica/mediadora
<i>Tumbu</i>	Marconi Leal	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: capoeira e liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>Luana: as sementes de Zumbi</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2007	crítica/mediadora
<i>D. João Carioca: a Corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2007	acrítica
<i>Tiradentes</i>	Walter Vetillo	2007	acrítica
<i>Um vampiro apaixonado na Corte de D. João</i>	Ivan Jaf	2007	crítica com tendência à desconstrução

<i>As revoltas do vampiro</i>	Ivan Jaf	2008	crítica com tendência à desconstrução
<i>Dom João na corte do Carnaval</i>	Ana Beatriz Guerra e Flávia Greco Lopes	2008	acrítica
<i>Foi quando a Família Real chegou</i>	Lúcia Fidalgo	2008	crítica/mediadora
<i>Terra à vista!: o encanto do descobrimento do Brasil</i>	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	acrítica
<i>Degredado em Santa Cruz</i>	Sonia Sant'Anna	2009	crítica com tendência à desconstrução
<i>Zumbi, o pequeno guerreiro</i>	Kaiodê	2009	crítica/mediadora
<i>Ana Neri na Guerra do Paraguai</i>	Maicon Tenfen	2010	crítica/mediadora
<i>A princesa Isabel, o gato e a fotografia</i>	Pedro Afonso Vasquez	2010	acrítica
<i>Luana e as asas da liberdade</i>	Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino	2010	crítica/mediadora
<i>O marimbondo do quilombo</i>	Heloisa Pires Lima	2010	crítica/mediadora
<i>O quilombo encantado</i>	Marcos Mairton	2010	crítica/mediadora
<i>Filó e o hino à Proclamação da República</i>	Christina Hernandez	2011	acrítica
<i>Isabel</i>	Carolina Vigna-Marú	2011	acrítica
<i>Um quilombo no Leblon</i>	Luciana Sandroni	2011	crítica/mediadora
<i>A guerra da Cabanagem</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Libertação dos escravos e República: as aventuras de Zezé</i>	Elson Farias	2012	acrítica
<i>Mil e quinhentos: ano do desaparecimento</i>	Alan Oliveira	2012	crítica/mediadora

<i>Os estrangeiros</i>	Marconi Leal	2012	crítica/mediadora
<i>Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta</i>	Sonia Rosa	2012	crítica/mediadora
<i>Enquanto o dia não chega</i>	Ana Maria Machado	2013	crítica/mediadora
<i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>A descoberta do Novo Mundo</i>	Mary Del Priore	2013	crítica/mediadora
<i>Isabel, a Redentora</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>Quinzinho, o Tiradentes</i>	Regina Drummond	2013	acrítica
<i>O vampiro e o Zumbi dos Palmares: escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil</i>	Ivan Jaf	2013	crítica com tendência à desconstrução
<i>Cinderela e Chico Rei</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	2014	crítica/mediadora
<i>Leopoldina: uma vida pela Independência</i>	Roselis von Sass	2014	acrítica
<i>Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil</i>	Regina Drummond	2014	crítica/mediadora
<i>Minuano</i>	Tabajara Ruas	2014	crítica/mediadora
<i>Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade</i>	Narcimária do Patrício Luz	2014	crítica/mediadora
<i>Pindorama de Sucupira</i>	Nara Vidal	2014	crítica com tendência à desconstrução
<i>Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial</i>	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	crítica com tendência à desconstrução

<i>A bacalhoada que mudou a história</i>	Luiz Eduardo de Castro Neves	2015	acrítica
<i>Dom Pedro I vampiro</i>	de Nazareth Fonseca	2015	crítica com tendência à desconstrução
<i>Kiese: história de um africano no Brasil</i>	Ricardo Dreguer	2015	crítica/mediadora
<i>Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798</i>	Antônio Carlos Santos	2015	crítica/mediadora
<i>Abecê da liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Entre raios e caranguejos: a fuga da Família Real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro</i>	José Roberto Torero	2015	acrítica
<i>Quissama: o império dos capoeiras</i>	Maicon Tenfen	2015	crítica/mediadora
<i>A Independência no país da folia</i>	Flávio Greco Lopes	2016	acrítica
<i>A carta paralela</i>	Sérgio Schaefer	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real</i>	Luciana Sandroni	2017	crítica com tendência à desconstrução
<i>Quissama: território inimigo</i>	Maicon Tenfen	2018	crítica/mediadora
<i>Lelé e a Independência do Brasil</i>	Ainê Pena	2018	acrítica
<i>Clarice</i>	Roger Mello	2018	crítica/mediadora

<i>Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula</i>	Davi Nunes	2019	crítica/mediadora
<i>Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i>	Luiz Eduardo Castro Neves	2019	crítica/mediadora
<i>Zuzu</i>	David Massena	2019	crítica com tendência à desconstrução
<i>Independência ou... confusão!</i>	Sérgio Saad	2020	crítica/mediadora
<i>O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo</i>	Júlio Moredo	2020	crítica/mediadora
<i>Minha valente avó</i>	Andreia Prestes Edu Prestes Ana Prestes	2020	crítica/mediadora
<i>A viagem de Nini</i>	Fábia Prates	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e Zumbi</i>	Maria Julia Maltese; Gabriela Bauerfeldt; Orlando Nilha	2021	crítica/mediadora
<i>Dandara e a Falange Feminina de Palmares</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Esconjuro! A corda e o cordel na Revolta dos Alfaiates</i>	Luís Pimentel	2021	crítica/mediadora
<i>Independência ou zero!</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica/mediadora

<i>Memórias póstumas do Burro da Independência</i>	Marcelo Duarte	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Os sete da Independência</i>	Gustavo Penna	2021	crítica com tendência à desconstrução
<i>Palmares de Zumbi</i>	Leonardo Chalub	2021	crítica/mediadora
<i>Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil</i>	Paulo Rezzuti	2021	acrítica
<i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i>	Margarida Patriota	2021	crítica/mediadora
<i>A princesa Zacimba de Cabinda</i>	Renata Spinassê	2022	crítica/mediadora
<i>Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil</i>	Ivna Chedier Maluly	2022	acrítica
<i>O tesouro da Independência</i>	Luiz Eduardo Matta	2022	crítica/mediadora

Fonte: Elaborado por Vilson Pruzak dos Santos, em colaboração da equipe “Ressignificações do passado na América”, em 2022, atualizado em 2023

Apêndice B – Dissertações defendidas no Profletras (Unioeste-Cascavel/PR) que contemplam a produção de Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino Fundamental

Dissertações no âmbito da formação de leitores defendidas no Profletras/Cascavel-PR: concretizações oriundas das pesquisas na linha de atuação “Estudos Literários” – 2015-2023			
ACADÊMICO(A) / ORIENTADOR(A)	PRODUÇÃO ESCRITURAL	TÍTULO DO ESTUDO REALIZADO	REFERÊNCIA / LINK PARA CONSULTA E LEITURA
Renata Zucki / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015) / Oficina Literária Temática	<i>Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	ZUCKI, Renata. <i>Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
Rosmere Adriana Vivian Ottonelli / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015) / Oficina Literária Temática	<i>Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)</i>	OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian. <i>Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
Viviane Bordin- Luiz / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015) / Oficina Literária Temática	<i>A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis</i>	BORDIN-LUIZ, Viviane. <i>A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf

Simone Spiess Bernardi / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2018) / Oficina Literária Temática	<i>A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor</i>	SPIESS BERNARDI, Simone. <i>A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
Vilson Pruzak dos Santos / Valdeci Batista de Melo Oliveira – coorientação de Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019) / Oficina Literária Temática	<i>A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental</i>	SANTOS, Vilson Pruzak dos. <i>A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4785
Matilde Costa Fernandes de Souza / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019) / Oficina Literária Temática	<i>Leituras de narrativas no Ensino Fundamental – anos iniciais: passos à formação do leitor literário</i>	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. <i>Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4782
Michele de Fátima Sant’Ana / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019) / Oficina Literária Temática	<i>Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental</i>	SANT’ANA, Michele de Fátima. <i>Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4784

Carla Cristiane Saldanha Fant / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2021) / Oficina Literária Temática	<i>Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I</i>	FANT, Carla Cristiane Saldanha. <i>Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
Raimundo Nonato Duarte Corrêa / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2023) / Oficina Literária Temática	<i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i>	CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. <i>Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675 .
Robson Rosa Schmidt / Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (20xx) / Oficina Literária Temática	<i>A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas</i>	SCHMIDT, Robson Rosa. <i>A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas</i> . Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. (Em andamento).

Fonte: Elaborado por Fleck (2023)

Apêndice C – Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, produzidas no âmbito do Profletras-Unioeste/Cascavel-PR

Oficinas Literárias Temáticas para estudantes do Ensino Fundamental I			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
2º ano	O mundo encantado das fadas	1- “Meu mundo encantado”; 2- “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”; 3- “O reino encantado da natureza”; 4- “O encantamento do amor e da amizade”	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021)
3º ano	Eu e a natureza: muitas relações	1- “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”; 2- “Relações do ser humano com as flores”; 3- “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”; 4- “A água: fonte de vida na terra”; 5- “Os animais precisam de carinho e de respeito”; 6- “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.	Michele de Fátima Sant’Ana (2019)
4º ano	Um por todos e todos por um (Dumas, 1844)	1-: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos; 2- “Um + um + um + todos” (GÖBEL, 2013); 3- “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo); 4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” – Fragmento do poema <i>Tecendo a manhã</i> (1973); 5- “Todos por todos: a união como o processo de humanização”.	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019)

5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	<p>1- “Literatura, música e cinema: relações possíveis no conto <i>A vendedora de fósforos</i> (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”;</p> <p>2- “Literatura e arte plástica: relações possíveis entre o Conto <i>Biruta</i> (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”;</p> <p>3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”;</p> <p>4- “Literatura e arte plástica: relações possíveis entre o conto <i>A princesa que escolhia</i> (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme, Paul Signac, Jacob Isaakszon Van Ruisdael, Constantine Maleas e Georges Braque”.</p>	Renata Zucki (2015)
Oficinas Literárias Temáticas para estudantes do Ensino Fundamental II			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	<p>1- “Relações do conto <i>Biruta</i> (2004), de Lygia Fagundes Telles, e o desenho animado da Turma da Mônica <i>Muita confusão para um só Monicão</i>;</p> <p>2- “Relações possíveis entre o conto <i>A menina e o sapo</i>, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto <i>O conto de fadas da princesa moderna!</i>, de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney <i>A princesa e o sapo</i> e a fábula <i>A princesa e o sapo</i> dos irmãos Grimm;”</p> <p>3- “Relações possíveis entre o conto <i>O patinho feio</i>, de Hans Christian Andersen, e o poema <i>O bonito e o feio</i>, de Pedro Bandeira”;</p>	Viviane Bordin-Luiz (2015)

		4- “Relações possíveis entre o conto <i>Cabra Cabrês</i> , de Ana Maria Machado, e um trecho do filme da Pixar <i>Vida de inseto</i> ”.	
7º ano	Tecendo a amizade	<p>1- “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto ‘Amigas para sempre’, da obra <i>Território de Sonhos</i>, de Roseana Murray (2006, p. 9-13)”;</p> <p>2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto <i>Tentação</i> (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir;”</p> <p>3- “Leitura de textos da obra <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i> (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas <i>Silêncio</i>, de Beethoven, e <i>Air</i>, de Johann Sebastian Bach”;</p> <p>4- “Leituras possíveis do poema <i>Recado aos amigos distantes</i> (1951), de Cecília Meireles, e textos das mídias sociais com pequenos poemas e frases sobre a amizade”;</p> <p>5- “Aproximações possíveis entre a obra <i>Os meninos da rua da praia</i> (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais”.</p>	Simone Spiess (2017)
8º ano	O mundo nonsense	<p>1- “Do <i>Fantástico mundo de Bob</i> ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula;”</p> <p>2- “<i>Alice no País das Maravilhas</i> e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades;”</p> <p>3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo;”</p>	Vilson Pruzak dos Santos (2019)

		<p>4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”;</p> <p>5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”;</p> <p>6- “O mundo nonsense: da leitura à produção.”</p>	
8º ano	Representações do quilombo e do quilombola na literatura infantil e juvenil brasileira e em outras textualidades: possíveis ressignificações	<p>1- “Representações do tráfico dos negros, da escravidão no Brasil e de quilombo na obra <i>Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes”;</p> <p>2- “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras – a busca de liberdade nos quilombos representada na obra <i>O tesouro do Quilombo</i> (2001), de Angelo Machado”;</p> <p>3- “Quilombo: a resistência dos negros africanos à escravidão”.</p>	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023)
9º ano	Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar	<p>1- “Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico”;</p> <p>2- “Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico”;</p> <p>3- “Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)”;</p> <p>4- “Objetivos da Literatura e objetivos da História;”</p> <p>5- “O herói ficcionalizado e humanizado”;</p> <p>6- “As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)”.</p>	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015)
9º ano	Ressignificações do passado histórico: os múltiplos meios atuais de “viajar no tempo”	<p>1- “Nós, nosso passado e os romances históricos”;</p> <p>2- “Os casais na ficção: representações das vivências”;</p> <p>3- “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná</p> <p>4- “Nem tudo são flores”</p> <p>5- “Elementar, meu caro aluno: o passado nem sempre é como nos foi dito”.</p>	Robson Rosa Schmidt (2023- em andamento)

Fonte: Elaborado por Fleck, em 2021, e atualizado em 2023

Apêndice D – Capítulos de livro, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes 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”

Título do capítulo	Autor(es)	Dados bibliográficos
O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica	Gilmei Francisco Fleck Renata Zucki	ZUCKI, Renata. O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. <i>In: FLECK, Gilmei Francisco (org.). Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar.</i> Curitiba: CRV, 2017. p. 73-88.
Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma ressignificação dos contos de fada em sala de aula	Gilmei Francisco Fleck Renata Zucki	FLECK, Gilmei Francisco; ZUCKI, Renata. Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma ressignificação dos contos de fada em sala de aula. <i>In: LOPEZ, Cristian Javier; FLECK, Gilmei Francisco; DEL POZO GONZÁLEZ, Leila Shaí (org.). A pesquisa em literatura e leitura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino.</i> Vol. I. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 55-80.
Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor Literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino Fundamental	Michele de Fátima Sant’Ana Carla Cristiane Saldanha Fant Gilmei Francisco Fleck	SANT’ANA, Michele de Fátima; FANT, Carla Cristiane Saldanha; FLECK, Gilmei Francisco. Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental. <i>In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; OLIVEIRA,</i>

		Daniele de; PEREIRA, Júlio Neves (org.). <i>Cotidiano escolar: teoria e prática no Profletras</i> . Salvador: EDUFBA, 2020. p. 367-384.
Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas”	Gilmei Francisco Fleck Carla Cristiane Saldanha Fant Michele de Fátima Sant’Ana Wilson Pruzak dos Santos	FLECK, Gilmei Francisco; FANT, Carla Cristiane Saldanha; SANT’ANA, Michele de Fátima; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas”. In: FLECK, Gilmei Francisco; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; NASCIMENTO, Maria de Fátima; MENDONÇA, Simone Cristina (org.). <i>Searas literárias: dimensões literárias e práticas de literatura no Profletras</i> . Rio Branco: Nepan, 2020. p. 67-86.
Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I	Gilmei Francisco Fleck Marcio da Silva Oliveira Matilde Costa Fernandes de Souza Wilson Pruzak dos Santos	FLECK, Gilmei Francisco; OLIVEIRA, Marcio da Silva; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I. In: TAUFER, Aduino Locatelli; CUSTÓDIO, Pedro Balau; RAMOS, Wellington Furtado (org.). <i>Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I</i> . Jundiá: Paco Editorial, 2020. p. 191-212.
Leitura no Ensino Fundamental: uma experiência com “oficinas literárias	Gilmei Francisco Fleck	FLECK, Gilmei Francisco; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Leitura no Ensino Fundamental: uma experiência com “oficinas

temáticas” – “um por todos e todos por um”	Matilde Costa Fernandes de Souza Wilson Pruzak dos Santos	literárias temáticas”: um por todos e todos por um. <i>In: MACIEL, João Wandemberg Gonçalves; SALES, Laurênia Souto Sales; CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa; NICOLAU, Roseane Batista Feitosa (org.). Formação de professores em língua e literatura: compartilhando experiências.</i> João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 113-124.
Literatura e música na sala de aula: diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de literatura	Cristian Javier Lopez Matilde Costa Fernandes de Souza	LOPEZ, Cristian Javier; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura. <i>In: FLECK, Gilmei Francisco; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; NASCIMENTO, Maria de Fátima; MENDONÇA, Simone Cristina (org.). Searas literárias: dimensões literárias e práticas de leitura no Profletras.</i> v. 1. Rio Branco: Nepan, 2020, p. 67-85.
Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização	Gilmei Francisco Fleck	FLECK, Gilmei Francisco. Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização. <i>In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; BUENOS AIRES, Diógenes (org.). Ensino da literatura no contexto contemporâneo.</i> Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 219-236.

<p>Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente</p>	<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro Gilmei Francisco Fleck Vilson Pruzak dos Santos</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Resignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente. <i>In: DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias; CORSI, Margarida da Silveira; GRECO, Eliana Alves (org.). Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura.</i> Jundiaí: Paco Editorial, 2022. p. 103-118.</p>
<p>A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente</p>	<p>Carla Cristina Saldanha Fant Rosângela Margarete Scopel da Silva Gilmei Francisco Fleck</p>	<p>FANT, Carla Cristina Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel; FLECK, Gilmei Francisco. A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente. <i>In: LACOWICZ, Stanis David; WEINHARDT, Marilene. Imagens de Independência: disputas, retornos e esquecimentos.</i> São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 73-92.</p>

Fonte: Elaborado por Fleck, em 2022, e atualizado em 2023

Apêndice E – Artigos publicados entre 2017 e 2023, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes 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”.

Título do artigo	Autor(es)	Dados bibliográficos
Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora	Fernanda Sacomori Candido Pedro Laurênia Souto Sales Matilde Costa Fernandes de Souza Margarida da Silveira Corsi	PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SALES, Laurênia Souto; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; CORSI, Margarida da Silveira. Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora. <i>A Cor das Letras</i> , Feira de Santana, v. 24, n. esp., p. 156-172, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9339 . Acesso em: 7 ago. 2023.
Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil em <i>Meninos sem pátria</i> (1981), de Luiz Puntel	Vilson Pruzak dos Santos Adriana Aparecida Biancato Luiza Helena Oliveira da Silva	SANTOS, Vilson Pruzak dos; BIANCATO, Adriana Aparecida; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil em <i>Meninos sem pátria</i> (1981), de Luiz Puntel. <i>A Cor das Letras</i> , Feira de Santana, v. 24, n. esp., p. 139-155, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9332 . Acesso em: 7 ago. 2023.
Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: descolonização das identidades	Cristian Javier Lopez Raimundo Nonato Duarte Corrêa Clarice Cristina Corbari	LOPEZ, Cristian Javier; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; CORBARI, Clarice Cristina; FACCHINELLO, Douglas Rafael. Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: descolonização das identidades. <i>A Cor das Letras</i> , Feira de Santana, v. 24, n. esp., p. 227-246, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9332 .

	Douglas Rafael Facchinello	em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9331 . Acesso em: 7 ago. 2023.
Memória e despatriarcalização na obra infantil <i>Minha valente avó</i>	Renata Zucki Jaciele da Silva Santos César Alessandro Sagrillo Figueiredo Abílio Pacheco de Souza	ZUCKI, Renata; SANTOS, Jaciele da Silva; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; SOUZA, Abílio Pacheco de. Memória e despatriarcalização na obra infantil <i>Minha valente avó</i> . <i>A Cor das Letras</i> , Feira de Santana, v. 24, n. esp., p. 174-202, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9345 . Acesso em: 7 ago. 2023.
<i>Palmares de Zumbi</i> (2019): narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade	Carla Cristiane Saldanha Fant Rosângela Margarete Scopel Silva Celeste Maria Pacheco de Andrade Luciane Thomé Schröder	FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel; ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; SCHRÖDER, Luciane Thomé. <i>Palmares de Zumbi</i> (2019): narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade. <i>A Cor das Letras</i> , Feira de Santana, v. 24, n. esp., p. 336-347, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9349/8419 . Acesso em: 7 ago. 2023.
<i>Um quilombo no Leblon</i> (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental	Carla Cristiane Saldanha Fant Rosângela Margarete Scopel da Silva Gilmei Francisco Fleck	FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FLECK, Gilmei Francisco. <i>Um quilombo no Leblon</i> (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental. <i>Claraboia</i> , Jacarezinho, n. 20, p. 289-311, jul./dez. 2023. Disponível em: http://www.seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/2989 . Acesso em: 6 ago. 2023.
Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a	Fernanda Sacomori Cândido Pedro	FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos; SOUZA, Matilde Costa Fernandez de; Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do

<p>formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck Vilson Pruzak dos Santos Matilde Costa Fernandes de Souza</p>	<p>leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais. <i>Primeira Escrita</i>, v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p><i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente - entre a história e a literatura</p>	<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro Gilmei Francisco Fleck Vilson Pruzak dos Santos</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak. <i>Os estrangeiros</i> (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente – entre a história e a literatura. <i>Revista de Letras – Juçara</i>, Caxias (MA), v. 6, n. 1, p. 666-681, jul. 2022. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814/2074. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p>Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI</p>	<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro Vilson Pruzak dos Santos</p>	<p>PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos “meninos-língua” do século XVI. <i>Fermentum</i>, Mérida (Venezuela), v. 31, n. 91, p. 399-415, mayo-ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47408. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p>O “descobrimento” do brasil retrato pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003)</p>	<p>Matilde Costa Fernandes de Souza Rosângela Margarete Scopel da Silva</p>	<p>SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. O “descobrimento” do brasil retrato pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: <i>Luana, a menina que viu o Brasil neném</i> (2000) e <i>Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do descobrimento</i> (2003). <i>Fermentum</i>, Mérida (Venezuela), v. 31, n. 91, p. 440-456, mayo-ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47410. Acesso em: 7 ago. 2023.</p>

<p>Liberdade ainda que tardia – a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior</p>	<p>Fernanda Sacomori Candido Pedro Douglas Rafael Facchinello Margarida da Silveira Corsi</p>	<p>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 <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Junior. <i>EntreLetras</i>, Araguaína, v. 12, n. 3, p. 153-171, set./dez. 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413. Acesso em: 10 abr. 2023.</p>
<p>A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção</p>	<p>Matilde Costa Fernandes de Souza Simone Spiess Luciene Souza Santos</p>	<p>SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SPIESS, Simone; SANTOS, Luciene Souza. A leitura literária na escola: Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. <i>EntreLetras</i>, Araguaína, v. 12, n. 3, p. 132-152. set./dez. 2021. Disponível em https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13428. Acesso em: 7 ago. 2023.</p>
<p>Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida</p>	<p>Gilmei Francisco Fleck</p>	<p>FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. <i>A Cor das Letras</i>, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./dez. 2019. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919. Acesso em: 8 abr. 2023.</p>

Fonte: Elaborado por Fleck, em 2022, e atualizado em 2023

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unioeste, em seu compromisso com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tem, como uma de suas preocupações, a formação de um leitor crítico de nossa história, em uma atitude de descolonização do pensamento por meio da literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção. É esse compromisso que esta coletânea vem consolidar, com as produções aqui apresentadas.