

Aventuras Literárias

Análises e Reflexões sobre a Literatura Infantojuvenil

ORGANIZADORAS

Fernanda Aquino Sylvestre
Naiara Sales Araújo
Thalita Ruth Sousa



EDUFMA

Aventuras Literárias

Análises e Reflexões sobre a Literatura Infantojuvenil



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Coordenadora

Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial

Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof^a. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

ORGANIZADORAS

Fernanda Aquino Sylvestre
Naiara Sales Araújo
Thalita Ruth Sousa

Aventuras Literárias

Análises e Reflexões sobre a Literatura Infantojuvenil

São Luís



EDUFMA

2024

Comitê Científico:

Dra.Naiara Sales Araújo (UFMA)
Dra.Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)
Ma.Thalita Ruth Sousa (UFMA)
Dr. Dr. Dilson César Devides (UFMT)
Dra. Michelle Mittelstedt Devides (IFMT)
Dr. Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior (IFRGS)
Ma. Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho (UFMA)

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Stephane Thayane dos Santos Serejo
Thalita Ruth Sousa

Imagens da capa

Imagem gerada por Microsoft Designer IA

Revisão

Naiara Sales Araújo
Fernanda Aquino Sylvestre
Thalita Ruth Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Aventuras literárias: análises e reflexões sobre a literatura infantojuvenil [recurso eletrônico] / Naiara Sales Araújo, Fernanda Aquino Sylvestre, Thalita Ruth Sousa (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2024.

125 p.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5363-409-1

1. Literatura infantojuvenil. 2. Análise literária. I. Araújo, Naiara Sales. II. Sylvestre, Fernanda Aquino. III. Sousa, Thalita Ruth.

CDU 82-93
CDD 809.8928

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB)-UFMA
Bibliotecária: Erlane Maria de Sousa Alcântara - CRB 13/512

CRIADO NO BRASIL[2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br



Encontro Nacional de Ficção, Discurso e Memória



Grupo de Pesquisa (CNPq)
"Ficção Científica, Gêneros Contemporâneos e
Representações Artísticas na Era Digital"

APOIO

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Programa de Pós-Graduação em Letras - PGLetras (UFMA)
Programa de Pós-graduação em Letras - PGLB (Bacabal - UFMA)
Curso de Letras - DELER (UFMA)
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
do Maranhão - FAPEMA
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq
Divulga Letras - Projeto digital independente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

Fernanda Aquino Sylvestre

Naiara Sales Araújo

Thalita Ruth Sousa

**CAPÍTULO 1 - ERA UMA VEZ CONTEMPORÂNEO:
TRANSFICCIONALIDADE EM DRAGÕES DE ÉTER, DE
RAPHAEL DRACCON.....10**

Letícia de Araújo Bernardes

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

**CAPÍTULO 2 - O MARAVILHOSO COMO CATALISADOR DA
INDIVIDUAÇÃO EM ANA Z. AONDE VAI VOCÊ? (1993), DE MARINA
COLASANTI.....25**

Érica Sousa Torres

Diógenes Buenos Aires de Carvalho

**CAPÍTULO 3 - FICÇÃO CIENTÍFICA INFANTOJUVENIL
BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....39**

Kesia Raelle Ribeiro Andrade

Naiara Sales Araújo

**CAPÍTULO 4 - O MEU AMIGO PINTOR: CONSTRUÇÃO DE
MEMÓRIA.....54**

Angélica de Oliveira Castilho Pereira

Giovanna Santos Coelho da Silva

**CAPÍTULO 5 - A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL INDÍGENA:
REPRESENTAÇÕES DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES CRÍTICOS.....67**

Iza Reis Gomes

Maurício Neves-Corrêa

**CAPÍTULO 6 - AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA
LITERATURA INFANTIL DE LUCIA MIGUEL PEREIRA.....79**

Yanne Maira Silva

Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida

**CAPÍTULO 7 - MENINA VESTE ROSA, MENINO VESTE AZUL:
A IDENTIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL.....95**
Anabel Medeiros Azerêdo de Paula

**CAPÍTULO 8 - ALICE NO PAÍS DA INTERTEXTUALIDADE:
A ESTRATÉGIA CRIATIVA DE PEDRO BANDEIRA.....109**
Elisa Augusta Lopes Costa

Sobre os autores.....123

APRESENTAÇÃO

A literatura infantojuvenil é um campo vasto e multifacetado, que desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos e na construção de identidades. Este livro se propõe a explorar diferentes aspectos dessa literatura, apresentando uma coleção de estudos que abordam desde a transformação de contos de fadas tradicionais até a representação de questões sociais contemporâneas. Cada capítulo oferece uma visão única e aprofundada sobre como as narrativas para jovens leitores podem ser tanto um reflexo quanto uma construção da realidade em que vivemos.

O primeiro capítulo, intitulado **Era Uma Vez Contemporâneo: Transficcionalidade em Dragões de Éter**, de Raphael Draccon, de autoria de Letícia de Araújo Bernardes e Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, analisa o resgate de contos de fadas na literatura contemporânea, especificamente no romance brasileiro *Caçadores de bruxas*, primeiro volume da saga *Dragões de Éter*, de Raphael Draccon (2020a) destacando as alterações das versões originais feitas na releitura realizada nessa narrativa e investigando como foi desenvolvida a criação de um novo universo misto.

No segundo capítulo, **O Maravilhoso como Catalisador da Individuação em Ana Z. Aonde Vai Você? (1993), de Marina Colasanti**, os autores Érica Sousa Torres e Diógenes Buenos Aires de Carvalho investigam a presença do elemento maravilhoso na novela juvenil *Ana Z., aonde vai você?*, publicada em 1993 e ganhadora do prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria “Jovem” em 1994. Assim, busca-se apresentar o imaginário simbólico como um fator motivador para o amadurecimento de Ana Z. ao analisar, através dos termos do maravilhoso, a maturidade psicológica da personagem após sua viagem mágica.

Em seguida, Kesia Rafaelle Ribeiro Andrade e Naiara Sales Araújo abordam a **Ficção Científica Infantojuvenil Brasileira** a partir de uma abordagem histórica que vai do século XIX ao século XX. Nesse contexto, as autoras destacam a ficção mais baseada na ciência e na tecnologia, tendo como principais representantes Fausto Cunha, com a obra *O Lobo no Espaço* (1974) e Wilson Rocha como *Os Passageiros do Futuro* (1987). Conforme as autoras apontam, a literatura de ficção científica infantojuvenil desempenha um papel crucial na formação dos jovens leitores, oferecendo não apenas aventuras emocionantes, mas também lições valiosas e questões profundas para reflexão.

O capítulo seguinte, **O Meu Amigo Pintor: Construção de Memória**, de Angélica de Oliveira Castilho Pereira e Giovanna Santos Coelho da Silva, discutem a materialização da memória na narrativa que Lygia Bojunga e verificam como essa trama do ato de narrar se constrói e contribui para o que provoca a necessidade de o narrador tornar patente, em palavras dentro de um diário, suas experiências mais distantes e mais recentes, tecendo vivências em uma narrativa do explícito e do implícito, deixando pontas para serem recuperadas pelo leitor no entrelaçar de fatos (ou não...), sensações e sentimentos, buscando respostas para perguntas que são formuladas ora direta ora indiretamente pelo jovem narrador de dez anos.

O quinto capítulo tem como título **A Literatura Infantil e Juvenil Indígena: Representações Decoloniais para a Formação de Leitores Críticos**, de autoria de Iza Reis Gomes e Maurício Neves-Corrêa. Os autores apresentam obras como "O lugar do saber ancestral", de Márcia Wayna Kambeba; "Olho d'água - o caminho dos sonhos", de Roni Wasiry Guará com ilustrações de Walther Moreira Santos; e "De bubuia com vovó Anica", de Lucia Tucuju e ilustrações de Luciana Grether, em que identificam discursos que vão de encontro ao discurso colonialista, narrativas que trazem a cultura, a ancestralidade e as identidades indígenas como construções decoloniais. São obras escritas por indígenas e

ilustradas por não indígenas. São narrativas em que se identificam representatividades decoloniais na perspectiva dos teóricos Dussel, Munduruku e Krenak.

Em **As Representações do Negro na Literatura Infantil de Lucia Miguel Pereira**, de autoria de Yanne Maira Silva e Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida, destaca-se a importância da contribuição de Lucia Miguel Pereira no cenário literário brasileiro das décadas de 1930 e 1940. A partir da análise das quatro obras infantis da autora, ampliando a compreensão de sua produção e seu impacto no universo literário, examina-se a presença do negro na história do Brasil e suas representações na literatura dos séculos XIX e XX.

No capítulo seguinte, **Menina Veste Rosa, Menino Veste Azul: A Identidade de Gênero na Literatura Infantil**, de Anabel Medeiros Azerêdo de Paula, pretende-se analisar o modo como os imaginários relacionados à identidade de gêneros são postos em cena nas seguintes obras: *O vestido da mamãe* (Umpi, 2015), *Alexandra* (Parkinson, 2015) e *Nina não* (Galanti, 2020). Pressupostos da Teoria Semiolinguística (Charadeau, 2017), dos estudos sobre gênero (Butler, 2003) e da Literatura Infantil (Colomer, 2017; Feres, 2023) nortearão a abordagem teórica desta pesquisa. Busca-se evidenciar os imaginários sociodiscursivos acionados na trama narrativa e as estratégias usadas pelos escritores e ilustradores para levar o leitor-criança a refletir sobre os papéis sociais atribuídos ao gênero.

Neste último capítulo, **Alice no País da Intertextualidade: A Estratégia Criativa de Pedro Bandeira**, a autora Elisa Augusta Lopes Costa procura demonstrar que Bandeira vale-se de estratégia criativa como forma de atrair o jovem leitor por meio do estabelecimento do diálogo com diversas obras, personagens e até ditados populares. O objetivo é analisar estas referências, demonstrando o seu potencial para a formação do leitor. Para tanto, são abordados os seguintes tópicos: o papel da literatura na formação do leitor; apontamentos sobre a obra em apreço bem como sua referência principal, com breves comentários acerca dos respectivos autores; conceituação de intertextualidade e reflexão sobre os vários elementos intertextuais presentes em *Alice no país da mentira*.

Pelo exposto acima, percebe-se a riqueza de conteúdo presente nesta obra, uma celebração da diversidade e riqueza da literatura infantojuvenil, oferecendo uma visão abrangente de como as histórias podem educar, entreter e transformar os jovens leitores. Os estudos aqui apresentados são frutos de pesquisas de diferentes Instituições de Ensino Superior Brasileiras, as quais destacamos: Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Maranhão, Instituto Federal de Rondônia, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Pará. Além de outros pesquisadores que contribuíram como comitê científico.

São Luís, agosto de 2024.

Fernanda Aquino Sylvestre
Naiara Sales Araújo
Thalita Ruth Sousa

ERA UMA VEZ CONTEMPORÂNEO: TRANSFICCIONALIDADE EM *DRAGÕES DE ÉTER*, DE RAPHAEL DRACCON

Letícia de Araújo Bernardes (UFG)¹
Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (UFG)²

1. INTRODUÇÃO

A permanência histórica dos contos de fadas no imaginário social é inegável, considerando que essas narrativas, já tão antigas, ainda hoje exercem grande impacto nas pessoas. Para comprovar essa afirmação basta observar a quantidade de filmes de livros que dialogam com as histórias folclóricas na contemporaneidade. Os papéis desempenhados por tais histórias na formação humana são diversos, destacando-se a ajuda no relacionamento com o mundo a partir do entendimento do “eu”, o estímulo à imaginação, a constituição subjetiva, o reconhecimento das emoções. Segundo Bettelheim (1980, p. 13) “através deles [dos contos de fadas] pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro da compreensão infantil”.

Os contos de fadas tradicionais recontados e recriados por Charles Perrault, Hans Jacob e Wilhelm Grimm são referência para outras manifestações artísticas na atualidade, como pontua Katia Canton (1994, p. 59):

Quando um novo produto cultural - seja um livro, um balé ou uma peça de dança-teatro contemporânea - utiliza o conto de fadas como paradigma, estabelece um diálogo, mesmo que não exclusivo, com Charles Perrault e a França do século XVII e com os irmãos Grimm e a Alemanha do século XIX.

Essas releituras se tornam possíveis graças à “força narrativa” derivada do “potencial para transformações constantes e impulsos utópicos” (Canton, 1994, p. 59) que os contos originais possuem.

De acordo com Orlando e Ribeiro da Silva (2016, p. 143), os contos de fadas

São microuniversos que, semelhante às células de um organismo biológico, se alteram e reorganizam em épocas, lugares e suportes diferentes. Mesmo assim, mantêm referenciais de conteúdo que permitem o reconhecimento da narrativa independentemente do contexto em que se encontram. Talvez essa seja, realmente, a potência textual que marca o poder expressivo e duradouro dos contos de fadas.

Então, verifica-se a relevância de conhecer as releituras feitas a partir das histórias tradicionais e entender suas formas de manifestação. Nesse sentido, fundamenta-se o objetivo

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL/UFG). Graduada em Letras: Português (UFG). E-mail: leticiabernars@discente.ufg.br.

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Letras e Linguística (UFG). Graduada em Letras (UFG). E-mail: larissacruvinel@ufg.br.

geral deste trabalho em analisar o resgate de contos de fadas na literatura contemporânea, especificamente no romance brasileiro *Caçadores de bruxas*, primeiro volume da saga *Dragões de Éter*, de Raphael Draccon (2020a). Somado a isso, busca-se destacar as alterações das versões originais feitas na releitura realizada nessa narrativa e investigar como foi desenvolvida a criação de um novo universo misto.

A obra foi publicada originalmente pela Editora Planeta, em 2007, relançada em 2010 pela Editora Leya e, em 2020, ganhou nova edição pela Editora Melhoramentos, versão que será utilizada nesta pesquisa por ser a mais recente e, portanto, a mais atualizada. O romance em questão é ambientado em Nova Ether, um mundo repleto de elementos que aludem ao que constitui o conto de fadas – bruxas, trolls, gigantes, reis, princesas, heróis, magia e, claro, fadas (Coelho, 2000). Após a grande Caçada de Bruxas, realizada com o objetivo de livrar o Reino de Arzallum de todo mal, a população vive muitos anos de paz, porém isso começa a ser abalado com acontecimentos estranhos. Um lobo marcado por magia negra ataca uma menina e sua avó, duas crianças são atraídas com doces e sequestradas por uma bruxa canibal e o sucessor de um temido pirata retorna causando problemas. Assim, Raphael Draccon retoma personagens das histórias de tradição oral e confere-lhes nova roupagem, criando um universo em que as narrativas se cruzam e a vida das personagens folclóricas continua após o desfecho dos contos de fadas.

Nessa conjuntura, fundamenta-se a relação que o autor estabelece especialmente com os contos “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria”, pois retoma a construção dessas personagens para desenvolver seu romance. No entanto, não ocorre somente uma referência limitada ao nome e à formação dessas figuras, mas também um aprofundamento maior de suas personalidades, uma continuidade dos eventos ocorridos no conto tradicional e, principalmente, uma fusão entre os mundos.

Portanto, uma maneira de entender a conexão estabelecida entre o objeto de análise escolhido e as produções fantásticas originais é pela perspectiva da transficcionalidade, na qual “pelo menos dois textos, do mesmo autor ou de autores diferentes, se referem conjuntamente a uma mesma ficção, seja por retoma de personagens, prolongamento de uma intriga prévia ou partilha de universo ficcional” (Saint-Gélais, 2022, p. 302). Tal conceito se encaixa na obra de Draccon, visto que ela apresenta uma junção de universos pré-existentes (de variados contos de fadas), somada a uma expansão que aponta para uma nova narrativa. Ou seja, há a construção de um universo inédito que retoma histórias já escritas, as quais se misturam e tomam um novo rumo.

Assim, este trabalho partirá da definição de Saint-Gélais (2022) para pensar a constituição de *Caçadores de bruxas* (Draccon, 2020a). Também serão utilizados os estudos de Canton (1994), Coelho (2000), Silva (2008), Barth (2020), Orlando e Ribeiro da Silva (2016) para refletir sobre a constituição do conto de fadas e seus reflexos na produção literária contemporânea de Draccon.

Para isso, o artigo será dividido em três partes. A primeira buscará compreender a constituição dos contos de fadas e de como eles sobrevivem na produção literária atual. Em sequência, a segunda parte será voltada para o conceito de ficções trânsfugas e para como ocorre este tipo de intertextualidade na obra em análise. Por fim, na terceira parte será

analisado como é o aproveitamento dos contos de fadas na constituição do romance. A partir disso, espera-se destacar a transficcionalidade e sua ação na obra selecionada para este estudo.

2. O CONTO DE FADA E SUA REPERCUSSÃO

A tradição dos contos de fadas tem seu início na oralidade dos contos populares de magia, histórias que eram compartilhadas e adaptadas por meio da “interação viva entre os narradores e os espectadores/ouvintes” (Canton, 1994, p. 29). Posto que a oralidade não delimita em registros escritos os contornos de uma narrativa, pode-se considerá-los contos voláteis, de modo que não havia controle da forma de contar as histórias; elas eram repassadas em gerações e reformuladas conforme o contexto sócio-histórico. Uma grande diferença, porém, marca esses dois gêneros: enquanto os contos populares de magia eram contados e serviam às classes mais populares, os contos de fadas literários apoderam-se dos componentes das narrativas tradicionais e adaptam-lhes para atender às expectativas aristocráticas e burguesas de suas épocas (Canton, 1994).

Essa transição, postulada por Canton, do primeiro para o segundo gênero estabelece-se principalmente ao final do século XVII, de modo que os contos de fadas literários são configurados pelos modismos, pela burguesia da época, inesp e propagados pela indústria tipográfica. Tal mudança de constituição das histórias confirma a nova perspectiva de mundo que as rege, uma vez que elas foram transformadas em “produtos literários disponíveis apenas aos ricos e às poucas pessoas com acesso à leitura” (Canton, 1994, p. 34). Nesse âmbito, a própria configuração das narrativas em texto escrito era uma forma de torná-las inacessíveis, pois somente uma minoria - aristocrática e burguesa - conseguia ler. Contudo, embora os contos de fadas tenham ganhado espaço no mundo, os contos populares de magia não deixaram de existir na oralidade, sendo culturalmente mantidos através de gerações (Canton, 1994).

Além disso, não só a tradição oral se mantém independentemente do espaço ocupado pelos contos escritos, como também estes não se limitam a um mero registro físico. Ainda que as narrativas orais tenham influenciado e sido a base de muitos contos de fadas, não podemos encarar estes unicamente como uma transcrição daquelas. Isso se justifica no fato de que os escritores modelavam algumas histórias existentes conforme seu contexto e ideologia e, ainda, criavam outras, com uma diferente roupagem, com contornos próprios aos objetivos aristocráticos.

Desse modo, há uma diversidade atrelada aos contos de fadas, de maneira que, em diferentes localidades e tempos, eles variam “conforme condições sócio-históricas, culturais e estéticas particulares” (Canton, 1994, p. 31). Com isso, percebem-se variadas configurações dessas histórias. Na França do século XVII, elas eram inestimáveis para educar os infantes. Ao mesmo tempo, na Rússia do final do século XIX, os contos eram tematizados em importantes peças de dança, ao passo que a Alemanha do mesmo século os adotava “como um monumento do folclore alemão” (Canton, 1994, p. 31).

Nessa conjuntura, diante da pluralidade dessas histórias, cabe refletir a respeito do que constitui um conto de fada e de qual é seu padrão de configuração. Essa análise foi feita por Vera Maria Tietzman Silva (2008), em “Fadas ontem, hoje e sempre”, com o objetivo de delimitar o que caracteriza “essa modalidade de narrativa maravilhosa, padrão esse que pode ser reconhecido na sua *construção* e na sua *temática*” (Silva, 2008, p. 71). Em suma, a pesquisadora sintetiza que existem nove elementos constitutivos, iniciando pela (1) clássica premissa de início e fim das histórias tradicionais, respectivamente: o “era uma vez” e o “viveram felizes para sempre”. Identificadas por ela como “fórmulas de abertura e de fechamento” (Silva, 2008, p. 71), essas chamadas acompanham muitas das narrativas originais e são exploradas nas obras contemporâneas como uma referência direta àquelas. Somado a esse ponto, está (2) o tempo da narrativa, classificado como “mítico (impreciso, fora da convencionalidade de relógios e calendários [...])” (Silva, 2008, p. 71), isto é, não possui uma marca temporal que o associe evidentemente a uma época específica da realidade histórica. Essa ideia também se aplica ao (3) espaço, que é indefinido, além de que (4) o desfecho é composto por um final feliz e (5) a linguagem “é concisa, e o tom narrativo é casual” (Silva, 2008, p. 71), uma vez que não é adotada uma formalidade excessiva.

Outros pontos são associados à própria forma de um conto, por ser gênero caracteristicamente sucinto, mas no conto de fada eles ganham contornos específicos. Silva (2008, p. 71) aponta (6) o enredo organizado “em torno de um só conflito, desenrolando-se as ações numa cronologia linear, sem idas e vindas no tempo”. Ademais, ocorre (7) a caracterização direta de personagens, sem aprofundamento de suas nuances e – muitas vezes – sem sequer um nome que os individualize. O conflito também apresenta como particularidade (8) a polarização entre protagonistas e antagonistas, sem deixar dúvidas sobre o caráter de cada um e sobre sua inclinação para o bem ou para o mal. Por fim, (9) a “superação da infância” (Silva, 2008, p. 71) figura como tema mais comum, de maneira que personagens crianças, em geral, enfrentam desafios que as conduzirão à conquista da própria maturidade, garantindo sua emancipação da fase infantil e o início da vida madura.

De modo versátil, as histórias tradicionais sobrevivem hoje nos produtos artísticos de diferentes formas, adequando-se ao meio, à cultura, à função atribuída a elas diante das manifestações literárias contemporâneas. Nesse viés, romances inteiros, peças de teatro, obras cinematográficas e outras categorias de produções artísticas e/ou literárias tematizam os enredos fantásticos originais.

Na esfera da literatura infantil e juvenil brasileira, a alusão aos contos de fadas é amplamente explorada. Por meio da identificação desses enredos, os leitores

[...] ao lerem histórias juvenis que adaptam ou reelaboram elementos ou personagens de contos de fadas são levados a uma atitude de engajamento em relação a obra lida. Eles irão reconhecer os elementos retratados e recriados de contos de fadas e podem atribuir novos significados a eles. [...] A partir dessa premissa, podemos reconhecer como natural a presença de elementos intertextuais que adaptam, mencionam ou reinterpretam contos de fadas em narrativas para adolescentes e jovens (Barth, 2020, p. 92).

Assim, os autores contemporâneos, “cientes do fascínio que essas histórias conservam, vêm delas fazendo releituras em que ora imitam o padrão de sua construção narrativa, ora reprisam sua temática, ora, ainda, subvertem esses padrões, provocando o riso

e a reflexão crítica” (Silva, 2008, p. 72). Para exemplificar, tem-se referências como Monteiro Lobato com *Reinações de Narizinho* (1993), Ruth Rocha com *Procurando firme* (2000), Sylvia Orthof com *Manual de boas maneiras das fadas* (1999) e Marina Colasanti com seus próprios contos de fadas, por exemplo em *Uma ideia toda azul* (1979). Esses escritores, portanto, e vários outros, de diferentes maneiras, remontam ao mundo das fadas e levam seus leitores a um lugar comum, a partir da intertextualidade que estabelecem com as narrativas tradicionais (Silva, 2008).

Depois dessas considerações, será realizada a análise do primeiro volume da saga *Dragões de Éter* (Dracon, 2020a) considerando essas características dos contos de fadas e a associação entre o clássico e o contemporâneo na literatura infantil, a partir da ótica transficcional.

3. A TRANSFICIONALIDADE COM O CONTO DE FADA

Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 151), na literatura “há, hoje, uma visível tendência para a retomada de temas ou recursos antigos para fundi-los com novos processos”. Isso envolve, além de outros fatores, o resgate de histórias passadas, já contadas (como contos de fadas), em uma nova perspectiva, atrelada a elementos contemporâneos que possivelmente possibilitarão maior identificação do leitor. Entende-se, então, que se trata de uma relação intertextual, mas que em algumas circunstâncias ultrapassa a mera menção ou relação com as primeiras histórias. A esta estratégia narrativa o pesquisador Richard Saint-Gélais (2022) dá o nome de transficionalidade, conceito no qual mais de uma obra, de um mesmo ou de outros autores, alude a uma igual ficção a partir da mudança de dados diegéticos. Segundo Cristina Álvares (2013, p. 57),

A transficionalidade é um caso particular de intertextualidade, que opera de acordo com uma economia e mecanismos próprios. Ela supõe uma relação entre dois ou mais textos, mas essa relação fica velada em proveito de uma continuidade diegética que decorre da partilha de elementos ficcionais.

Nesse sentido, é possível perceber essa configuração em *Caçadores de bruxas* (Dracon, 2020a), pois o romance, ao retomar os contos tradicionais e outras histórias fantásticas clássicas, repensa sua construção e funde narrativas diversas em um universo ficcional partilhado e próprio. Ou seja, a obra constrói uma dimensão ficcional nova para ficções já anteriormente criadas e, neste caso, amplamente conhecidas no mundo. Raphael Dracon faz uma mistura de diversos contos de fadas em cada volume da coleção *Dragões de Éter: Caçadores de bruxas – vol. 1* (2020a), *Corações de neve – vol. 2* (2020b), *Círculos de chuva – vol. 3* (2020c) e *Estandartes de névoa – vol. 4* (2020d), todos relançados em 2020 pela Editora Melhoramentos. Dentre esses volumes, algumas narrativas referenciadas são A Bela e a Fera, Aladim, O mágico de Oz, João e o pé de feijão, O anão saltador, Rapunzel, entre outros.

Voltando o contexto para o primeiro volume de *Dragões de Éter, Caçadores de bruxas* (Dracon, 2020a), que é o objeto de análise deste trabalho, tem-se a referência a

histórias como Peter Pan, Branca de Neve, A princesa e o sapo e, como já destacado, Chapeuzinho Vermelho e João e Maria, todas narrativas atreladas ao universo mágico das fadas. Porém, não deixam de surgir também novos personagens, abordagens e contextos: aqui aparece um pirata filho do Capitão Gancho, por exemplo; os personagens da monarquia de Nova Ether (como Primo, Anísio e Axel Branford) parecem ser trazidos por Draccon (2020a) como inéditos; e há uma alteração na própria essência das personagens que serão analisadas (Chapeuzinho, João e Maria), já que elas apresentam características pessoais e até poderes mágicos não vistos nas narrativas originais, algo revelado mais ao final deste primeiro volume. Ainda assim, alguns elementos comuns a contos de fadas permanecem: uma estrutura de reis, rainhas, príncipes e princesas; a presença de fadas e bruxas; seres fantásticos, como trolls e fênix; e a magia em âmbito geral.

Sob essa perspectiva, para Sara Peres e Adélcio Cruz (2021, p. 242), em *Dragões de Éter*

a intertextualidade acontece de muitas maneiras diferentes, e essa utilização é a base da narrativa, que se constrói em cima de uma teia de elementos retirados de outras histórias e de outros contextos, gerando uma nova criação que se destaca justamente pela originalidade no uso desse processo.

Dessa forma, o diálogo com os contos de fadas se estende para além de mera referência no romance juvenil analisado. A pesquisadora Cristina Álvares (2012, p. 266) aponta que “a transficcionalidade opera portanto através de várias figuras como a continuação apócrifa ou pelo próprio autor, o cruzamento, o descentramento, a contraficção”. O caso de *Dragões de Éter* se aproxima do conceito de cruzamento, “que consiste em reunir personagens oriundas de diferentes mundos ficcionais em encontros inesperados. [...]. O cruzamento de mundos de ficção pode prolongar uma história inacabada ou relançá-la após o desenlace” (Álvares, 2012, p. 267). Então, retomando as histórias de Chapeuzinho Vermelho e de João e Maria como alguns dos personagens principais do universo de Nova Ether, Draccon (2020a) narra a história de construção desses protagonistas – muito semelhante às versões tradicionais – e desenvolve uma narrativa para além disso, realizando uma interseção entre esses e outros personagens, criando conflitos inéditos e aprofundando a dimensão de suas particularidades.

Com isso, dentro do poder de influência dos contos tradicionais, o autor articula novas ideias, mas mantém a possibilidade de identificação das narrativas. É então que começa a se destacar a transficcionalidade, enquanto não só se retoma as histórias de fadas originais, como também as coloca como pertencentes a um (novo) mesmo universo. Assim, entende-se que a criação de Nova Ether, para englobar os antigos contos e os seus personagens clássicos, mas ainda com inovação em determinados aspectos, se encaixa naquilo que pode ser interpretado enquanto um recurso da ficção trânsfuga.

4. DRAGÕES DE ÉTER: DO TRADICIONAL AO NOVO

Determina-se com facilidade que *Dragões de Éter* não é exatamente um conto de fadas, a começar por sua complexidade enquanto um romance fantástico seriado, fugindo da concisão narrativa atrelada ao gênero conto. Além disso, ainda que dialogue diretamente com os elementos gerais e com histórias específicas desse nicho literário, a obra contemporânea não tem sua origem diretamente atrelada à tradição oral dos contos populares de magia. Logo, “se assemelha a um conto de fadas, mas não pode de fato ser categorizado e considerado como tal, pois diferente das obras em que se inspira e faz uso, *Caçadores de Bruxas* se funda na tradição escrita, não na oralidade” (Peres; Cruz, 2021, p. 250-251).

Conquanto essa concepção já seja definidora da não classificação da obra como um conto de fadas, cabe pensar a estrutura constitutiva deste gênero literário conforme Vera Maria Tietzman Silva (2008), para analisar como Raphael Draccon adere ou adapta seu romance. Primeiramente, a estrutura de abertura ao introduzir Nova Ether e ao apresentar as histórias conhecidas dos personagens foge do comum “era uma vez”. Por exemplo, o primeiro capítulo do livro inicia com “E um lobo lhe devorou a avó” (Draccon, 2020a, p. 15), o que subverte ainda a sequência cronológica linear ao iniciar a narrativa de um acontecimento pelo meio, sendo necessário voltar no tempo posteriormente, para explicar o que ocorreu. Ainda assim, por essa primeira frase o autor já garante uma conexão com o leitor: este consegue associar de imediato à história de Chapeuzinho Vermelho ao relembrar o conflito desse conto popular.

De maneira parecida se inicia a história de João e Maria no romance, porém sem uma identificação instantânea, pois o narrador introduz aos poucos o episódio, começando por: “Foi assim que começou a macabra história da família Hanson” (Draccon, 2020a, p. 24). Somente duas páginas depois aparece o elemento definitivo de reconhecimento do conto de referência: “Era uma casa que parecia feita completamente de doces” (Draccon, 2020a, p. 26).

Somada à divergência de abertura, a lógica de fechamento também é diferente, a começar pelo fato de Draccon propor uma continuidade da história dessas crianças após os acontecimentos canônicos de suas vidas, quebrando a ideia de que, depois daquilo, elas “viveram felizes para sempre”. Ademais, o desfecho do primeiro volume também não sugere o final feliz que se espera de grande parte dos contos de fadas e não insinua sequer um final conclusivo, já que a última frase do livro é “Aquele dia seria um dia estranho” (Draccon, 2020a, p. 367). Essa sugestividade para uma possível continuação é recurso necessário para incentivar a leitura dos volumes seguintes da saga *Dragões de Éter*, o que não é necessário nas histórias tradicionais, que são por essência curtas e conclusivas.

Por outro lado, um ponto de aproximação entre as características dos contos de fadas e do romance é a linguagem, a qual ainda é simples e mantém o tom narrativo casual. Essa casualidade é reforçada principalmente pela estratégia interlocutiva do narrador, que a todo momento conversa com quem o lê, como em: “[...] *Mas que diabos!* – você deve querer reclamar desta história em que todas as boas informações parecem estar relegadas ao futuro.

Ei! Estamos prestes a conhecer uma longa história, e qual seria a graça se tudo fosse revelado de maneira tão fria e deslegante?” (Draccon, 2020a, p. 17). Atrelado a essa estratégia está o tempo que, aqui, não é linear, pois o narrador faz saltos temporais e espaciais que o permitem viajar entre as tramas existentes e, ainda, reforçar a interlocução:

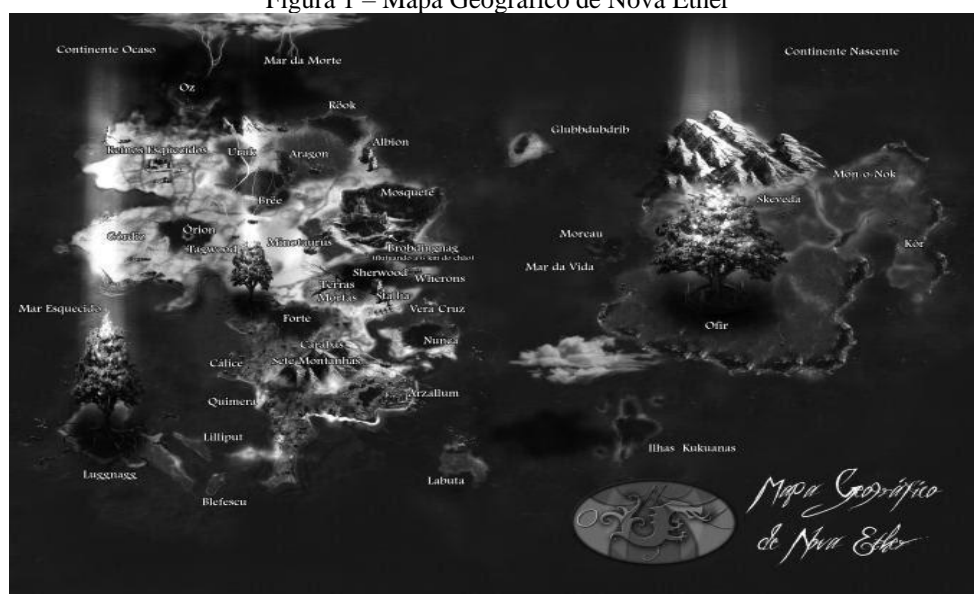
Viajaremos agora. Também vamos mexer no tempo e no espaço, pois, se narramos uma história em um local etéreo que só existe porque semideuses pensam nele, também o fazemos no passado, em eventos de sagas que já aconteceram até o momento. [...]. Por isso, farei ainda melhor agora: levarei você até lá. Mantenha a mente aberta, porque iremos neste momento ao porto de Andreanne. [...]. Confie em mim, vamos, venha. E um, e dois. E três (Draccon, 2020a, p. 94).

Outrossim, a obra não apresenta uma época história específica, assemelhando-se às características apontadas por Silva (2008) quanto ao tempo mítico dos contos tradicionais. No entanto, misturam-se características de período que remetem tanto à Idade Média, como a estrutura de monarquia e a ambientação campesina, quanto à contemporaneidade, caracterizada especialmente em trechos de fala das personagens, como em:

- *Caraca, que saco!* TÔ AQUI! – berrou a menina, fazendo João arregalar os olhos.
- *Aí, cara, na boa...* ou é você ou sou eu quem está pirando, sério!
- *Humpf!* Eu acho que o seu caso não é loucura! É surdez! E me ajuda a achar ela logo que eu não aguento mais os gritos da minha mãe (Draccon, 2020a, p. 148, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, o espaço não é indefinido tal qual caracteriza Silva (2008) em relação às narrativas fantásticas originais. Nova Ether é apresentado como o mundo de ambientação do romance desde seu prólogo e, ainda, a edição conta com um mapa (Figura 1) que ilustra todo o universo e o nome dos diferentes lugares que configuram espaços da narrativa ao longo da saga, como o Reino de Arzallum e Nunca.

Figura 1 – Mapa Geográfico de Nova Ether



Fonte: Draccon (2020a, p. 5-6)

No que se refere ao enredo e às personagens, o próprio gênero romance já abarca múltiplos conflitos e aprofundamento das personalidades, o que Draccon (2020a) explora como um diferencial diante das histórias em que se baseia, que são reduzidas e com personagens planas carentes de individualidade. Outrossim, a polarização entre bem e mal é parcialmente desmistificada em *Caçadores de Bruxas*, posto que a atitude do lobo na história da Chapeuzinho Vermelho de Draccon é retratada como um mero impulso animal:

Primeiro, o assassino. Bem, se você está acompanhando e entendendo a narração desta história, considero que está do ponto de vista *humano* da narrativa e, por esse prisma, o lobo gigantesco nada mais é que um matador sanguinário de senhoras solitárias. Mas você não pensaria assim se compreendesse os fatos pelo lado *animal* da história. Pois estamos falando aqui de um lobo faminto carnívoro e de uma humana que resolveu por vontade própria morar sozinha no meio da floresta! [...] E do ponto de vista *animal*, cada vez que um humano faminto mata um boi ou uma vaca para se alimentar, ele é então tão *assassino* quanto um lobo faminto que mata um humano com o mesmo propósito (Draccon, 2020a, p. 17).

Entretanto, essa polarização também não é totalmente ignorada, pois na história de João e Maria do romance, a bruxa é explicitamente odiosa: “[...] Mas nada disso era tão simples quando nos referimos *àquela desgraça de ser humano*. Porque aqui nos referimos a uma *desprezível* anciã [...]” (Draccon, 2020a, p. 29, grifo nosso). Portanto, caracteriza-se ainda certa oposição entre herói e vilão, protagonista e antagonista.

Finalmente, a emancipação da infância, temática comum dos contos de fadas, é explorada por Draccon, ainda que não muito explícita. A Chapeuzinho Vermelho e o João são apresentados como pré-adolescentes e Maria como adolescente, já mais madura. Ao longo do enredo, as personagens saem em aventuras, correm riscos descabidos para crianças, assumem posição de responsabilidade diante dos problemas. Esses cenários exploram o amadurecimento e crescimento dessas figuras, de maneira semelhante como se identifica nas histórias tradicionais.

Em suma, após a análise da composição de *Caçadores de Bruxas* sob o prisma dos elementos gerais constitutivos do conto de fada, convém partir para a perspectiva individual de ação da transficionalidade. Portanto, importa analisar as características particulares das históricas recriadas por Draccon em relação aos originais nas versões de Wilhelm e Jacob Grimm (2010a; 2010b).

4.1. ARIANE NARIN, A CHAPEUZINHO VERMELHO

A representação de Chapeuzinho no romance em análise é mais aprofundada e tem maior preocupação em satisfazer a curiosidade do leitor quanto à trajetória da protagonista, sendo esse aspecto uma das principais diferenças desta obra com a versão de Jacob e Wilhelm Grimm (2010a). Isso porque “Draccon toca nos pontos da história original que seriam mal explicados, ou que fazem pouco sentido e os utiliza como base para o desenvolvimento de sua narrativa, ao mesmo tempo criticando o elemento em questão e se aproveitando dele” (Peres; Cruz, 2021, p. 243-244). Há um movimento, então, de explicar detalhes que são apresentados superficialmente ou de justificar contextos que causam desconfiança ao leitor.

Em razão disso o narrador questiona acontecimentos que pareceriam ilógicos para o leitor contemporâneo. Como exemplo, tem-se a reflexão quanto ao isolamento da avó de Chapeuzinho: “Primeiramente, vamos falar da avó. Admito que parece imprudente pensar que uma idosa poderia não enxergar perigo algum em viver sozinha e isolada no meio de uma floresta [...]” (Draccon, 2020a, p. 15). Em seguida, há a explicação lógica do motivo dessa escolha, iniciada com: “Mas, se você entender como funcionavam as coisas naquelas regiões, também vai perceber que não existia tanta imprudência assim” (Draccon, 2020a, p. 15), pois como contextualiza o narrador, a cidade de Andreeanne era muito tranquila e não dava indícios de uma tragédia iminente.

O mesmo movimento questionador e explicativo é feito para abordar a postura da mãe de Chapeuzinho Vermelho em permitir a filha a andar pela floresta e a natureza instintiva do lobo, enquanto um animal carnívoro, em devorar uma pessoa, como já destacado. Com isso, cria-se uma reflexão sobre as condições de existência dessa história que não é feita na versão dos Grimm.

Outro ponto relevante de se destacar é a personalização de Chapeuzinho: no romance juvenil, ela tem o nome de Ariane Narin, um tipo de personalidade que não é adotada no clássico. Silva (2008, p. 71) aponta que personagens de contos de fadas “na sua escassa individualidade, nem nome têm (ou, quanto têm, são apelidos ou nomes banais, que pouco informam)”. De fato, no texto dos Grimm (2010a, p. 145) ela é apresentada como “uma menininha encantadora” que passou a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho por usar, a todo tempo, um capuz de veludo avermelhado. Nesse viés, atribuir um nome próprio a Ariane aproxima a curiosidade do leitor, visto que mesmo sendo um enredo conhecido, a protagonista parece ganhar originalidade, tornando-se alguém a quem conhecer.

A versão de Draccon busca trazer maior verossimilhança a aspectos da história tradicional que seriam muito irrealistas, mesmo para uma narrativa fantástica. Por conseguinte, momentos como o encontro e diálogo de Chapeuzinho com o lobo no caminho da casa e a clássica conversa “‘Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!’ ‘É para melhor te comer!’” (Grimm; Grimm, 2010a, p. 149), não aparecem em *Caçadores de bruxas*. Outro ponto também é adaptado para atribuir maior veracidade aos fatos: a avó não sobrevive ao ser devorada. Posto isso, além da senhora, no conto dos Grimm (2010a, p. 149) “o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho”, e ambas são retiradas da barriga do animal posteriormente. No romance, contudo, Ariane é salva pelo caçador antes de ser devorada, porém sua avó não tivera a mesma sorte e já estava morta.

Por fim, e poderia ser destacado como o maior ponto de mudança da constituição dessa nova versão, temos a origem do apelido da personagem. Na história dos irmãos Grimm (2010a, p. 145), a criança teria ganhado de presente um capuz vermelho da avó, o qual “assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho”. Já na adaptação de Raphael Draccon, Ariane estaria usando um chapéu branco que foi manchado de vermelho do sangue de sua própria avó e do assassino desta, o lobo. Então, é desta forma que a garota recebe seu apelido,

E as pessoas poderiam nem mesmo conhecer seu nome, ou o de sua avó, ou o de sua mãe, ou o do caçador herói, mas conheceriam sua história. E, se seu nome próprio não fosse reconhecido, a reconheceriam por outro.

O título que ela tanto detestava e parecia persegui-la como uma lagartixa decidida por uma mariposa sem sorte. Refiro-me a um nome, um apelido. [...] Um legítimo e maldito chapéu *vermelho* (Draccon, 2020a, p. 18).

Assim, Ariane é caracterizada enquanto uma nova personagem, embora atrelada à original. Posto isso, “podemos perceber que a história [de Dragões de Éter] surgiu completamente relacionada com a narrativa original, pois ela é fruto das lacunas e espaços em branco que foram, de certa forma, preenchidos por um leitor-criador. Ou seja, temos aqui uma recriação total da história” (Barth, 2020, p. 107). Não obstante, muitas coisas se mantêm inalteradas, como as personagens e seus respectivos papéis na narrativa: a mãe envia a criança à casa da avó, o lobo devora a senhora e o caçador aparece enquanto herói salvador. Logo, o cerne do que constitui a trajetória de Chapeuzinho Vermelho é inalterado, de modo a deixar claro para o leitor que se trata, de fato, do conto de fada que ele já conhece, mas numa nova perspectiva: agora, é a história de Ariane Narin, que tem continuidade após o evento canônico com o lobo sob o prisma transficcional.

4.2. JOÃO E MARIA HANSON, DA CASA DE DOCES

Assim como na representação anterior, na releitura de “João e Maria” (Grimm; Grimm, 2010b) por Draccon (2020a), praticamente todas as personagens se mantêm, com exceção para a figura materna. Essa, no romance, é uma mãe que ama os filhos e sequer cogita abandoná-los, ao passo que, no conto dos Grimm pela editora Zahar (com tradução de Maria Luiza X. de A. Borges), é uma madrasta com um aspecto de má e é quem dá a ideia de abandonar as crianças na floresta. Nesse sentido, começam os pontos de diferenciação entre a adaptação e o clássico: os filhos não são abandonados pelos pais. O narrador faz, inclusive, uma referência a isso ao dizer que “más-línguas logo disseram pela região que o casal havia feito de propósito e deixado os filhos perdidos na floresta por não terem condições de sustentá-los. Tal afirmação, obviamente, era dita pelas mesmas pessoas que costumam aumentar os fatos dos quais nunca foram testemunhas” (Draccon, 2020a, p. 31). Novamente, há um movimento por parte do autor em garantir maior verossimilhança, pois para sua versão seria inconcebível que pais amorosos desistissem de seus filhos e os largassem na floresta.

João e Maria da obra de Draccon se perdem no caminho de volta para casa, quando estão voltando da cidade após venderem doces (para aumentar a renda da família), e assim como na versão original, eles encontram uma casa feita de doces e começam a comê-la. Porém, a tentativa de explicar os fatos se repete, conseqüentemente a casa em si não era estruturada, de fato, com doces, mas era uma ilusão para que as pessoas vissem e se sentissem atraídas por ela: “[...] nos referimos a uma desprezível anciã que chegava ao ponto de fazer crianças comerem lascas de madeira como se fossem chocolate ou mastigar pequenos estilhaços de vidro como se fossem uma porção de passas silvestres” (Draccon, 2020a, p. 29). Ainda que essa seja uma perspectiva fantasiosa, traz mais sentido ao considerar que a vilã é uma bruxa que pretende arrebatar suas presas, então ela usa de sua magia para enganá-los, atraí-los e, ao mesmo tempo, debilitá-los, visto que “ambos os irmãos passaram os cinco dias

seguintes vomitando sangue, nauseados, com fortes dores no estômago e enjoo constante” (Draccon, 2020a, p. 30).

Adaptações pequenas também são feitas, como a forma de derrota da bruxa, a qual no romance é empurrada por Maria dentro de um caldeirão fervendo em que o João deveria ser cozinhado. Já na versão dos Grimm (2010b, p. 173), a vilã é empurrada em um forno: “[...] e ela trepou no forno e enfiou a cabeça dentro dele. Maria lhe deu um empurrão que a fez cair estatelada. Então fechou e aferrolhou a porta de ferro”. Quanto a isso, na obra de Draccon revela-se que a velha pretendia realizar um ritual com a carne de João (para além de comê-la), o que explica a troca do forno por um caldeirão, uma vez que este é geralmente associado a elementos de bruxaria, logo cabe melhor ao enredo.

Além disso, todos os personagens centrais recebem novo nome e/ou sobrenome, constituindo a família Hanson. Os pais não ficam de fora: “[...] o bonito casal formado por Hígor e Érika Hanson, do qual nascera um interessante e curiosíssimo par de filhos” (Draccon, 2020a, p. 24). Ainda, mesmo a bruxa – conforme revelado ao final deste primeiro volume – recebe uma alcunha, sendo conhecida como Babau.

Em contrapartida, as crianças – João e Maria – permanecem com seus primeiros nomes extremamente comuns, no entanto, atribuir-lhes um sobrenome que os individualize traz o mesmo tom diferencial atrelado a Ariane Narin. Suas características físicas e habilidades também são exploradas, de modo que ambos são descritos como morenos, tal qual os pais, e sua relação de irmandade ganha destaque:

Sua personalidade [de João], entretanto, tratava-se de mais do que apenas diferente da de sua irmã; funcionava mais como um complemento. Pois, se a inteligência de Maria era alta, o raciocínio de João era brilhante. E veloz. Logo, bastava a irmã ter uma ideia, por mais simples que fosse, que o raciocínio do garoto tratava de encontrar uma forma de colocar aquela ideia em prática. Isso gerou uma curiosa harmonia entre irmãos, que poucas vezes esse mundo viu repetir (Draccon, 2020a, p. 25).

No conto, por outro lado, João é quem tem mais atitudes consideradas inteligentes, como a ideia de deixar rastros de pão para não se perderem no caminho; em contrapartida, Maria passa a maior parte da narrativa em prantos, sendo que seu único momento de agilidade é o assassinato da bruxa que os aprisionou (Grimm; Grimm, 2010b). Entende-se, por esse ângulo, que o companheirismo entre irmãos é mais bem explorado em *Caçadores de bruxas*, o que configura um aprofundamento das personagens.

Com isso, tem-se a percepção de que, assim como acontece com Chapeuzinho Vermelho, ocorre o processo de retomada da narrativa original, com alterações que o autor faz para constituir uma nova narrativa a partir da identificação coletiva quanto ao conto original. No desenvolvimento do romance, explorando a fusão entre histórias pelo recurso da transficcionalidade, João Hanson e Ariane Narin são melhores amigos e vivem, junto a Maria Hanson, grandes aventuras no mundo de Nova Ether, as quais envolvem tanto outras personagens do universo dos contos de fadas, quanto conflitos próprios criados por Raphael Draccon.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias que começam a ser veiculadas na forma escrita no século XVII possuem destaque em meio aos leitores ainda no século XXI, familiarizados com as versões originais de contos de fadas. Contudo, isso não impede que, também, novos enredos ganhem espaço, em especial no que tange a releituras que resgatam as histórias fantásticas clássicas. É, inclusive, a força narrativa dos contos tradicionais que favorece sua repercussão ainda na literatura contemporânea.

Nesse âmbito, figura o livro *Caçadores de bruxas* (Draccon, 2020a), da coleção *Dragões de Éter*, em que o autor se propôs a resgatar histórias como “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria” na criação de um universo em que diversos personagens de contos de fadas coexistem. Conforme analisado, após um paralelo com as versões dos irmãos Grimm (2010a; 2010b), em ambas as releituras os elementos principais que integram a narrativa, como o apelido de Chapeuzinho Vermelho e a casa de doces de João e Maria, se mantêm, permitindo o reconhecimento imediato - por parte do leitor - das histórias. Porém, pela liberdade criativa de Draccon, ocorre a adaptação de situações ou elementos, por exemplo a origem do apelido dado a Ariane, como o mencionado chapéu branco manchado de sangue, e o motivo de os irmãos Hanson irem parar na casa de uma bruxa, por se perderem, não por abandono dos pais, como na versão dos Grimm.

Além disso, o romance juvenil se preocupa em conferir proximidade com o leitor pela forma interlocutora da narração, bem como por individualizar os protagonistas. Nesse ponto, atribuir nomes próprios, específicos, a personagens teoricamente comuns ao público confere originalidade e incita a curiosidade do leitor, uma vez que este terá novos elementos a descobrir a respeito de alguém que pensava já conhecer.

Desse modo, o recurso utilizado por Draccon pode ser entendido no viés da transficcionalidade ao recuperar narrativas já desenvolvidas e conhecidas no coletivo e abordá-las em novas perspectivas, numa colocação interativa de personagens e enredos, direcionando a uma trama inédita e autoral. Portanto, é impreterível destacar, a partir das ideias desenvolvidas, não só a atemporalidade dos contos de fadas, como também a influência que eles continuam, e possivelmente continuarão, exercendo na produção literária mundial.

6. REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. **Guavira Letras**. v. 15, p. 255-270, 2012. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/27342>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

_____. Um caso de migração intermedial de personagens: Bécassine e Corto Maltese em três novelas breves de Chantal Thomas. **Máthesis**. v. 22, p. 47-65, 2013. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/24850>>. Acesso em: 28 mai. 2024.

- BARTH, Pedro Afonso. A influência dos contos de fadas na literatura juvenil brasileira. **Literartes**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 90-111, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/168918>>. Acesso em: 8 set. 2022.
- BETTELLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CANTON, Katia. Os contos de fadas. *In*: _____. **E o príncipe dançou....** São Paulo: Editora Ática, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- DRACCON, Raphael. **Dragões de Éter – Caçadores de bruxas**. Vol. 1. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020a.
- _____. **Dragões de Éter – Corações de neve**. Vol. 2. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020b.
- _____. **Dragões de Éter – Círculos de chuva**. Vol. 3. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020c.
- _____. **Dragões de Éter – Estandartes de névoa**. Vol. 4. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020d.
- PERES, Sara Duarte; CRUZ, Adélcio de Sousa. Fantasia em Palimpsesto: intertextualidade em ‘Dragões de Éter’ de Raphael Dracon. **Jangada: crítica | literatura | artes**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 238–263, 2021. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/392>. Acesso em: 16 mar. 2024.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Chapeuzinho Vermelho. *In*: ANDERSEN, Hans Christian et al. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a.
- _____. João e Maria. *In*: ANDERSEN, Hans Christian et al. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.
- LOBATO, José B. Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ORLANDO, Simone Mattos Guimarães; RIBEIRO DA SILVA, Caique Pereira. Os contos de fada na ficção seriada “Once Upon a Time”: o uso da transficcionalidade em perspectiva mnemônica. **Revista Observatório**, v. 2, n.3, p. 138-162, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2215>>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- ORTHOFF, Sylvia. **Manual de boas maneiras das fadas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. São Paulo: Ática, 2000.

SAINT-GÉLAIS, Richard. Ficções trânsfugas. *In*: CORDEIRO, Cristina Robalo (org.). **Francofonias em diálogo**: Dos anos 80 à atualidade. Tradução: Cristina Álvares. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2233-0_47>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Fadas ontem, hoje e sempre. *In*: _____. **Literatura Infantil Brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

O MARAVILHOSO COMO CATALISADOR DA INDIVIDUAÇÃO EM *ANA Z. AONDE VAI VOCÊ?* (1993), DE MARINA COLASANTI

Érica Sousa Torres (UESPI)¹

Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)²

1. MARINA COLASANTI: UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Nos anos de 1990, Marina Colasanti já desfrutava de reconhecimento entre os jovens leitores por meio de seus livros infantis. Sua escrita destinada à infância ampliou sua influência para além dos leitores das revistas femininas e dos intelectuais que acompanhavam suas crônicas nos jornais. Com o lançamento de suas obras literárias, a escrita de Marina Colasanti começou a atrair não apenas as crianças, mas também os adultos responsáveis por introduzir seus livros ao público infantil. Até o início da década de 1990, Marina Colasanti já havia produzido mais de vinte livros destinados às crianças. Seu objetivo era compartilhar sua própria jornada de leitura e incentivar os novos leitores a seguirem esse mesmo caminho.

Em um ensaio introdutório sobre a escritora, a pesquisadora Eliana Yunes, no ensaio “A contadora de histórias ou a moça tecelã” (2012, p. 7), nos convida a refletir sobre essa trajetória e os novos horizontes oferecidos pelas narrativas de Colasanti: “as leituras só se guardam porque estão à mostra, confessadamente, na sua escrita. Pinóquio? Presente! Mosqueteiro? Presente! Pirata? Presente! Ilhas misteriosas? Presente! Viajantes marinheiros? Presente! Castelos e torres altas? Presente! Mitos e fadas? Presente!”, isso nos leva a ponderar sobre como os contos maravilhosos, embora tenham desempenhado um papel significativo na literatura, ainda enfrentam críticas consideráveis diante da implementação na contemporaneidade.

Enquanto alguns consideram as narrativas maravilhosas ultrapassadas e pouco relevantes para o cotidiano do homem contemporâneo, outros, que valorizam a busca por novas imagens para expressar antigas aspirações humanas por meio da literatura, veem nas histórias de Marina Colasanti um respiro do atemporal. Nesse sentido, “quem conta um conto acrescenta um ponto” e mantém viva a tradição – é sob essa perspectiva que Marina Colasanti permanece tão atual entre os leitores, mesmo com mais de 50 anos de carreira.

As narrativas de Marina Colasanti são ricas em símbolos e metáforas que refletem a experiência humana. Suas obras são capazes de adquirir múltiplos significados e têm sido objeto de destaque em diversas pesquisas interdisciplinares. Nesse contexto, quando questionada sobre o que gostaria de dizer aos leitores de *Ana Z.*, a autora responde: “Se o que

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UESPI, Especialista em Literatura Brasileira e membro pesquisador do Grupo de Estudos Sobre o Mal na Literatura (GEMAL/UFPI) e Grupo de Pesquisa LLER. E-mail: ericasousatorres@gmail.com

² Doutor em Letras (PUCRS-CAPES), Coordenador do Grupo de Pesquisa LLER. Integrante do GT Leitura e Literatura infantil e juvenil da ANPOLL e Instituto Interdisciplinar de Leitura (PUC-Rio). E-mail: diogenesbuenos@ccm.uespi.br

eu escrevi não comoveu o leitor, não lhe sugeri nada, se ele precisa perguntar a mim em vez de perguntar ao livro e a si mesmo, então eu errei. Não gosto de dar mensagens. Quando tenho alguma coisa a dizer, prefiro escrever um livro.” (Colasanti, 1999, p. 87). O foco deste trabalho é a obra *Ana Z., aonde vai você?* (1999), na qual o leitor é convidado a embarcar em uma jornada de crescimento, permeada por uma linguagem profundamente metafórica. A presença do inesperado já se revela como uma característica intrínseca nas obras de Marina Colasanti, mas é por meio da aventura de Ana que o novo se manifesta até para a própria escritora.

O livro surgiu de maneira inusitada, sem qualquer intenção de existir além de simples esboços durante a escrita de outro trabalho. Em uma entrevista concedida à jornalista Galia Ospina Villalba, da Revista Babar (2015), Marina Colasanti compartilha a ideia por trás da criação de seu segundo livro a ser premiado com o Jabuti, *Ana Z., aonde vai você?* (1993). Para a autora, *Ana Z.* representou uma libertação criativa. Na época, Marina Colasanti estava trabalhando como roteirista para um filme, e o diretor lhe deu a ideia de que é preciso conhecer profundamente os personagens que se cria. A escritora, então, encontrou em Ana uma forma de escapar desse processo rigoroso. Ela explicou: “Mas isso me pareceu uma escravidão, e quando Ana surgiu em minha mente, tive o prazer de não saber nada sobre ela, nem tentar inventar um passado para ela. O presente era suficiente.” (Colasanti, 2015, s.p., *tradução nossa*³). Assim, o leitor inicia a obra da mesma maneira que o narrador: ambos desconhecem a menina que observam e, gradualmente, à medida que seguem em busca das pérolas do colar, constroem uma amizade.

Marina Colasanti não costuma falar muito sobre seu processo de criação, preferindo deixar para os leitores o desafio de desenvolver novos significados para seus enredos. Por essa razão, há poucas entrevistas disponíveis sobre as ideias por trás de *Ana Z., aonde vai você?*. Para este capítulo, as informações foram principalmente extraídas de duas entrevistas: a mencionada anteriormente com Galia Ospina Villalba e outra concedida ao jornalista brasileiro Antonio Carlos Olivieri, intitulada “Os símbolos estão em toda parte”, presente na edição Sinal Aberto da Editora Ática (1999). O livro é uma obra repleta de significados multifacetados, dialogando com diversos textos e ampliando os horizontes dos leitores juvenis ao resgatar, por meio da intertextualidade, os clássicos da infância. É nesse contexto que Marina Colasanti destaca que *Ana Z.*, por mais contemporânea que seja, dialoga com seu passado. O simbolismo presente não é apenas um artifício superficial, mas sim uma ponte que conecta o imaginário à realidade.

Para a pesquisadora Vera Maria Tietzmann Silva (2021), o potencial acadêmico das narrativas da escritora, notadamente denominadas como narrativas colasantianas, reflete nos vários estudos acerca da produção de Marina Colasanti e suas ideações do imaginário simbólico. É buscando estudar essas estruturas que o presente trabalho investiga a presença do elemento maravilhoso na novela juvenil *Ana Z., aonde vai você?*, publicada em 1993 e ganhadora do prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria “Jovem” em 1994. A obra foi *corpus* de estudo em diversas pesquisas prévias sob a perspectiva

³ Texto original da língua espanhola: “Pero eso me pareció una esclavitud, y cuando Ana apareció en mi cabeza, tuve el gusto de no saber nada de ella, ni tratar de inventarle un pasado. El presente era suficiente.”

feminista, contudo buscamos apresentar o imaginário simbólico como um fator motivador para o amadurecimento de Ana Z. ao analisar, através dos termos do maravilhoso, a maturidade psicológica da personagem após sua viagem mágica.

2. ANA Z. AONDE VAI VOCÊ?: O MARAVILHOSO E A INDIVIDUAÇÃO

A fabulação é inerente à natureza humana, estreitamente ligada à busca de consolo e realização dos nossos desejos e ambições mais primordiais. Esses desejos incluem a vontade de explorar outros planetas, desvendar a natureza pouco conhecida dos oceanos e estabelecer uma comunicação com os animais; ou melhor, desde tempos imemoriais, um dos desejos mais profundamente enraizados e amplamente explorados na literatura é a busca por uma maneira de superar a inevitabilidade da morte. Desejos como esses só podem encontrar realização através das histórias fantásticas, pois somente elas conseguem unir o pensamento mágico à credibilidade do mundo real.

Os séculos passaram e a sobrevivência dessas histórias maravilhosas se baseiam em temas que se repetiam e eram facilmente memorizados e transmitidos oralmente de pessoa para pessoa. Esses aspectos se tornaram tão arraigados na sociedade a ponto de serem encontrados em clássicos literários, como a épica *A Odisseia*, de Homero. Na tradição literária, esses contos se transformaram em histórias exemplares – deixando de serem destinadas a impressionar o público com sua forma cantada e com autorias anônimas, para se voltarem à educação ou entretenimento das crianças da elite. Mas, mesmo ao se afastarem do popular e serem editadas para atender aos mais abastados da sociedade, essas histórias ainda mantinham o imaginário, o estilo e as crenças que foram criadas pela camada mais pobre da sociedade.

Essas histórias são denominadas contos maravilhosos e, na atualidade, são frequentemente associadas a narrativas destinadas exclusivamente ao público infantil; contudo, essa afirmação não poderia estar mais equivocada – embora seja difícil determinar a origem do primeiro conto maravilhoso e também bastante complicado definir precisamente o que constitui esse conto em comparação com as outras terminologias, o que sabemos é que essas narrativas têm suas raízes na tradição oral.

No que diz respeito à maturidade, percebe-se que em *Ana Z., aonde vai você?*, obra de Marina Colasanti, é narrado o processo de individuação da protagonista Ana. Durante o enredo, a personagem central empreende a busca pelo seu eu verdadeiro, denominado por Jung como *self*. Para isso, ela se envolve na tarefa de entrar em contato com seu inconsciente, simbolizado pela jornada que se inicia na entrada do poço, atravessando minas, desertos e estúdios de cinema, para então integrar essas experiências à sua consciência, representada pela saída do poço, seu ponto de partida e de chegada. Ao longo desse percurso, Ana é constantemente guiada por outros personagens e pelo desejo de encontrar as contas perdidas do colar, que representam aquilo que tanto almeja. Essa jornada de ida e volta pode ser interpretada como uma atualização dos antigos ritos de passagem presentes em sociedades

primitivas, os quais tinham o propósito de introduzir o jovem na comunidade, tornando-o um membro investido de autonomia.

De acordo com a pesquisadora Regina Michelli, em seu artigo *Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil* (2012), a concepção de aproximação do protagonista viajante assemelha-se a um rito de iniciação, em conjunto com a maneira como a natureza é retratada nos contos infantis. Essa natureza é descrita como florestas densas que guardam mistérios, desempenhando o papel de um obstáculo simbólico. Na narrativa de Marina Colasanti, a presença e ausência da água são elementos destacados, visto que Ana inicia sua jornada ao buscar seu reflexo nas possíveis águas turvas de um poço, e logo depois atravessa um deserto marcado por falsas realidades. Regina Michelli, em sua análise dos contos de Charles Perrault, chega a uma conclusão significativa sobre a natureza:

Nas histórias de Perrault, o espaço da floresta revela-se como aquele que representa a necessidade de ultrapassagem para que se atinja o objetivo – configura-se a travessia. Chapeuzinho Vermelho precisa atravessar a floresta – onde acontece o primeiro encontro com o lobo – para chegar à aldeia onde mora a avó. Pequeno Polegar e seus irmãos são abandonados pelos pais na floresta, onde fatalmente seriam devorados por lobos. [...] a floresta é o espaço aberto ao desconhecido amedrontador, representa o convite a aventurar-se e a mediar as próprias capacidades. (Michelli, 2012, p. 130)

Vladimir Propp, em sua obra *A morfologia do conto maravilhoso* (1984), sustentava a crença de que durante o rito, que ocorria na parte mais obscura da floresta, o jovem herói experimentava uma morte simbólica, ressurgindo como um novo ser. Essa concepção ressalta a presença do constante em nossa cultura como um todo, já que o rito de passagem/iniciação também está presente no mito do herói, conforme estudado por Joseph Campbell. Este mito simboliza a primeira etapa a ser alcançada pelo herói em direção à totalidade psíquica, uma proposta da psicologia analítica de Carl Jung. Isso se deve ao fato de que o mito do herói possui importância tanto para o desenvolvimento individual, no processo de busca e afirmação da identidade, quanto para a sociedade como um todo, na tentativa de estabelecer uma identidade coletiva.

Portanto, a sequência de eventos narrados em *Ana Z., aonde vai você?* metaforiza o processo de individuação conforme descrito por Jung e Von Franz. A partir do mito do herói, a protagonista embarca em sua jornada em direção à maturidade, como evidenciado por várias pesquisas mencionadas em capítulos anteriores. Nesse percurso, Ana é confrontada com a necessidade de renunciar às suas proteções e conforto que a mantinham ligada ao mundo infantil. Durante sua aventura, ela é confrontada com a realidade de que suas experiências anteriores no mundo real não são suficientes para alcançar seus objetivos neste mundo quase onírico. Assim, ela compreende a importância de abrir-se para o conhecimento intuitivo, o que lhe permite entrar em contato com os conteúdos de seu inconsciente.

No entanto, apesar da maturidade ser um processo psíquico com características universais, a maneira como o adolescente ou adulto se manifesta no mundo está intimamente ligada à organização social do tempo e do local em que o indivíduo vive. O processo do “adolescer” de Ana é caracterizado por seus conflitos e inseguranças, refletindo uma visão contemporânea, porém atemporal, das preocupações femininas, como o casamento e a forma como se comunica com as pessoas.

Jung emprega o termo “individuação” para descrever o processo de integração e plena realização do ser humano, no qual ocorre a libertação da prisão do inconsciente. Esse processo é visto como uma solução definitiva, em contraste com outros caminhos que são considerados apenas auxiliares e temporários. Dessa forma, ao observarmos o estudo de Carl Jung numa perspectiva literária, compreendemos que é através do maravilhoso que os personagens superam seus obstáculos e encontram em suas jornadas o processo de individuação. Em suas palavras:

Uso o termo “individuação” no sentido do processo que gera um “*individuum*” psicológico, ou seja, uma unidade indivisível, um todo. Presume-se em geral que a consciência representa o todo do indivíduo psicológico. A soma das experiências, explicáveis apenas recorrendo à hipótese de processos psíquicos inconscientes, faz-nos duvidar que o eu e o seus conteúdos seja de fato idênticos ao “todo”. (Jung, 2000, p. 269, *grifos do autor*)

Nesse contexto, a fundamentação parte da premissa de que o indivíduo possui uma dualidade, como afirmado por Jung, que simboliza a capacidade de conexão entre o consciente e o inconsciente. Além disso, há todo um processo de reflexão sobre a unificação do ser consciente, que é limitado, com a vastidão do inconsciente. Existem numerosas evidências de que a consciência está longe de abranger a totalidade da psique, já que muitos eventos ocorrem em estados de semiconsciência, e muitos outros acontecem completamente no inconsciente – como são os casos de hábitos automáticos, que a partir da repetição começamos a reagir automaticamente; os sonhos também são um outro exemplo disso, assim como as memórias reprimidas.

Anos mais tarde, a francesa Marie Louise Von Franz colaborou com a Jung para explorar a individuação sob novas perspectivas. Infelizmente, Jung faleceu antes de concluir a obra, então Von Franz assumiu a liderança da pesquisa e acrescentou suas próprias interpretações ao capítulo “O processo de individuação”, do livro *O homem e seus símbolos* (1993). Segundo ela, o processo de individuação pode ser dividido em cinco etapas: a primeira concentra-se na configuração do crescimento psíquico; a segunda aborda o primeiro contato com o inconsciente; a terceira diz respeito à realização da sombra; a quarta trata da integração no *self*; e a última etapa foca no aspecto social do *self*.

Entre as cinco etapas delineadas por Von Franz (1993), o crescimento psíquico emerge como o portal de entrada para a individuação. Essa etapa destaca a capacidade do indivíduo de ser autêntico, livre das influências externas que possam desviá-lo de seu desenvolvimento, e sugere que, por meio dos sonhos ou até mesmo da atmosfera do maravilhoso, ele é guiado a perceber a existência de sua capacidade de realizar seus desejos. O *self* é a parte integrante da psique que possibilita o desenvolvimento do indivíduo a partir do inconsciente. Von Franz o descreve da seguinte maneira:

O *self* pode ser definido como um fator de orientação íntima, diferente da personalidade consciente, e que só pode ser apreendido através da investigação dos sonhos de cada um. E estes sonhos mostram-no como um centro regulador, centro que provoca um constante desenvolvimento e amadurecimento da personalidade. Mas este aspecto mais rico e mais total da psique aparece, de início, apenas como uma possibilidade inata. Pode emergir de maneira insuficiente ou então desenvolver-se de modo quase completo ao longo da nossa existência: o quanto vai evoluir depende do desejo do ego de ouvir ou não as suas mensagens. (Von Franz, 1993, p.162)

Para Von Franz, o primeiro contato com o inconsciente ocorre invariavelmente de maneira traumática. É somente por meio da dor e da privação do conforto que surge uma ruptura entre o que o indivíduo considerava como normal e o novo. Esse impacto é essencial para que o personagem se encaminhe por um caminho que anteriormente não era considerado como necessário – “o verdadeiro processo de individuação [...] em geral começa infligindo uma lesão à personalidade, acompanhada do conseqüente sofrimento” (Von Franz, 1993, p. 166).

Na narrativa de Marina Colasanti, Ana passa por uma experiência de lesão logo no primeiro capítulo, quando desce ao poço. Esse é um momento simbólico, de acesso ao seu inconsciente, pois o poço escuro e sem água, com suas escadas enferrujadas, representa um mergulho no desconhecido. Ao longo da história, ela enfrenta desconforto e incerteza ao explorar diversas paisagens como o labirinto da mina, o deserto e suas miragens, e um vilarejo esquecido. Essas experiências, junto como os encontros com os habitantes desses lugares, contribuem para seu crescimento pessoal e autonomia.

O amadurecimento de Ana, ou a individuação, é um processo gradual que se torna evidente à medida que ela interage com o mundo simbólico ao seu redor. Os próximos tópicos abordarão análises sobre seu crescimento pessoal através do maravilhoso metafórico de Colasanti.

3. OS ESPAÇOS SIMBÓLICOS E O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

Compreendemos que os contos maravilhosos tradicionais se destacam pela sua marca indistinta de tempo, característica essa que pode ser descrita como atemporal. As referências temporais nessas narrativas servem apenas para situar o período narrado, o que possibilitou a sobrevivência dessas histórias em diversas culturas e em diversas eras. O espaço é tratado de maneira semelhante, frequentemente permanecendo indefinido, como evidenciado em alguns contos de Marina Colasanti, ou às vezes sendo delineado apenas quando essencial para a trama. O que desejamos evidenciar é que a predominância das funções linguísticas são um reflexo da voz narrativa e da forma como conduz a história, fornecendo uma visão ampla sobre os eventos, ações, reações e sentimentos dos personagens.

Os contos de Marina Colasanti apresentam tanto semelhanças quanto diferenças em relação aos contos maravilhosos tradicionais: o tratamento do tempo é semelhante, mantendo geralmente a atemporalidade em grande parte de suas narrativas. Entretanto, pudemos observar que em algumas histórias da autora, há uma ênfase temporal fundamental para a estruturação da trama, sendo apresentada de acordo com as necessidades do conto e seu potencial de impactar tanto os personagens quanto os leitores. Além dessas características discursivas, os contos maravilhosos são marcado por conteúdos psicológicos que oferecem suporte aos leitores, sejam eles crianças ou adultos, ao abordar situações emocionais universais e sinalizar a possibilidade de superação dos desafios, esse aspecto se apresenta tanto nas histórias tradicionais quanto nas colasantianas.

É com o intuito de promover esse crescimento que Ana Z. se inspira nos jovens comuns. Ela inicia sua jornada como uma criança, cheia de ansiedades e temores diante das transformações que abalam seu mundo íntimo, e conclui essa aventura mais paciente e confiante. É sobre a trajetória de Ana, enriquecida com elementos maravilhosos, que nos debruçaremos nos subtópicos a seguir. Assim, esta pesquisa com apresenta um estudo mais detalhado sobre como o maravilhoso se entrelaça ao amadurecimento da menina protagonista a partir de dois cenários simbólicos.

3.1. O POÇO

De acordo com Furtado (1980), o espaço na narrativa fantástica (que aqui será interpretado como maravilhoso) tende a evitar a luz e as cores vibrantes. Essa perspectiva se alinha com as ideias apresentadas por Vladimir Propp em *As raízes históricas do conto maravilhoso* (2002), onde o folclorista aponta que a floresta, um cenário comum nos contos maravilhosos, é frequentemente descrita como “densa, escura, misteriosa, um pouco convencional, não totalmente verossímil” (Propp, 2002, p. 55). Assim, ao nos depararmos com um texto como a novela de Marina Colasanti, encontramos a descrição de um espaço híbrido. O cenário fechado, minuciosamente descrito como lúgubre, escuro, cheio de perigos, sugere uma certa margem para a subversão da realidade, evocando um efeito de temor expressado pelo personagem, e idealiza a construção de um portal, semelhante ao ambiente da iniciação que as florestas oferecem nos contos tradicionais.

Enquanto Vladimir Propp (1984) considera a floresta como um local de ritual e entrada para o reino dos mortos, para Marina Colasanti o poço representa uma entrada para o subconsciente. Essa perspectiva não é nova e tem sido recontada desde os mitos antigos, encontrando diversas intertextualidades na literatura, especialmente na de fantasia. Um exemplo disso é a toca de coelho em que Alice, de Lewis Carroll, cai e adentra em um mundo quase onírico, enquanto que nas *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, o transporte para o reino encantado ocorre através de um guarda-roupa.

O tema da viagem é frequentemente explorado nas narrativas colasantianas, já mencionamos isso anteriormente. Em *O lobo e o carneiro no sonho da menina* (1985), de Marina Colasanti, a protagonista busca refúgio de seus medos ao embarcar em uma aventura dentro de seus próprios sonhos. Essas viagens são retratadas como histórias que começam no mundo real e se desdobram em um plano de fantasia. Esse é um padrão recorrente nas obras de Colasanti, um aspecto que Vera Maria Tietzmann Silva (2021) chama de *leitmotiv*, elementos que sempre retornam para construir um conjunto de imagens simbólicas. Sobre isso, a autora explica:

Já vimos as imagens do colar, do poço, da viagem e do jardim nos textos para crianças e jovens e que parecem ter sua origem nos relatos memorialistas que focalizam a infância e a juventude da autora. Essas mesmas imagens, acrescidas de outras, estão em seus contos para adultos. Estes contos de Marina se diferenciam de seus contos de fadas de várias maneiras – pela maior extensão, pelo número e densidade psicológica dos personagens, pela construção mais complexa, pelo conflito do protagonista que nem sempre chega a uma solução ao final.

Ainda assim, são muitos os elementos em comum que ambas as modalidades de narrativa apresentam. (Silva, 2021, p. 91-92)

Ana só adentra seu submundo quando as contas de seu colar se perdem na escuridão. Essas contas, que já habitavam a memória de Marina Colasanti, reaparecem em outras obras, particularmente em *Eu sozinha*, um livro que se fundamenta na juventude da autora. Também aparece no conto “Três histórias como um colar”, incluído no livro *Zoológico* (1975). Na novela *Ana Z.*, o colar partido serve como o catalisador do enredo., pois é somente quando as contas se perdem no fundo obscuro do poço que a menina aceita descer na escuridão. A cena que se desencadeia logo em seguida a perda das contas é a seguinte:

‘Meu colar!’, pensa com força, quase pudesse pescá-lo com seu desejo. Meio que chora, meio que olha em volta procurando solução. Pois solução tem que haver para colar tão querido. Já vai esfregar os olhos para com a lágrima apagar a ardência, quando estes veem os degraus, e não querem mais saber de esfregação. Não são degraus de verdade, feito os da escada da casa de Ana. São degraus de ferro, escuros de ferrugem, cravados como alças nas paredes do poço. Não têm um ar muito animador, nem muito firme. Mas é por eles que Ana pode ir buscar as contas do seu colar. (Colasanti, 1999, p. 7-8)

A ambientação sombria e pouco convidativa é superada pelo desejo de recuperar as contas perdidas. Para Ana, o colar representa seu desejo primário, conforme postulado por Vladimir Propp (2002), sendo que a perda dele é a situação que a impulsiona a sair de sua zona de conforto. Sob uma perspectiva simbólica, o poço pode ser interpretado como um símbolo de conhecimento. Conforme Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2001) indicam, em concordância com G. Durand, “o poço representa também o homem que atingiu o conhecimento” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 727).

A partir da decisão voluntária de descer o poço, como destacado por Marina Colasanti em entrevista, o plano da realidade é deixado para trás. Com essa descida tudo se torna possível, a razão é suspensa e o insólito não é mais algo surpreendente. O poço se torna um portal para o início e o fim de sua jornada iniciática. O medo dos degraus íngremes e da escuridão desaparecem quando Ana retorna: “Depois vai até a parede do poço, segura o primeiro degrau, olha para o alto. ‘Engraçado’, pensa antes de começar a subir, ‘como é fácil voltar pelos caminhos que a gente já conhece’” (Colasanti, 1999, p. 81). A coragem de descer ao fundo do poço é o que permite a Ana encontrar sua primeira guia.

Nas profundezas do poço, enquanto Ana busca pelas dezenas de contas de marfim do colar partido e tenta acostumar a visão com a baixa luminosidade, ela se depara com uma senhora solitária. Esta, tricota e “empunha duas agulhas vermelhas, grandonas, e o fio sai de dentro de um balde” (Colasanti, 1999, p. 10), que figura a ação de muitas outras personagens criadas por Colasanti ao longo de sua carreira. A atividade das fiandeiras e suas criações na literatura colasantiana, como apresentados no primeiro capítulo deste estudo, servem como metáforas da experiência feminina. A representação do destino através da costura destaca o significativo avanço do papel da mulher, que deixou de ser caracterizada como uma mera donzela indefesa para assumir uma voz própria.

Segundo Bruno Bettelheim, os protagonistas geralmente alcançam a maturidade através de provações:

Todas as histórias consideradas até aqui ensinam que, caso se deseje conquistar a individualidade, alcançar a integridade e garantir a identidade, deve-se passar por desenvolvimentos difíceis: sofrer provações, enfrentar perigos, obter vitórias. Somente desse modo pode-se dominar o próprio destino e conquistar o próprio reino. O que sucede aos heróis e heroínas nos contos de fadas pode ser – e foi – comparado a ritos de iniciação em que o noviço entra ingênuo e desinformado, e que o dispensam ao final num nível de existência mais elevado com que não sonhava no início dessa viagem sagrada por meio da qual obtém sua recompensa ou salvação. Ao tornar-se verdadeiramente ele próprio, o herói ou a heroína se tornou digno de ser amado. (Bettelheim, 2018, p. 382)

No enredo, a sugestão da velha fiandeira para seguir o filete de água desencadeou mais uma motivação para que Ana seguisse a jornada. Embora inicialmente relutante, Ana, guiada pela senhora, viu uma possibilidade de encontrar a última conta do colar, a que mais gostava. Porém, há mais do que apenas a busca de um objeto perdido nessa decisão. Para a velha fiandeira, o ato de costurar o cobertor de água representava um sentido de conforto⁴, entretanto, os peixes não estavam dispostos a esperar que ela terminasse sua tarefa, assim como Ana, impaciente, decide não esperar pelo retorno dos peixes e avança em direção ao desconhecido. A escolha de Ana em seguir os peixes é emblemática, ela está rompendo com a inércia e seguindo adiante mesmo frente as incertezas. Por causa disso, a personagem se depara com outro portal, outro símbolo iniciático.

3.2. O LABIRINTO

Durante da análise da escrita de Marina Colasanti, podemos observar uma ressignificação dos mitos através de situações contemporâneas, abordando questões que afetam o homem moderno, mas que também são questões antigas que assolam a humanidade há séculos. Os questionamentos fundamentais da humanidade, explorados por meio da escrita colasantiana, são focalizados por uma linguagem simbólica e extremamente metafórica, que trata, portanto, da essência da alma humana e de seus conflitos através de um diálogo com o mito.

Na obra *Ana Z., aonde vai você?* observa-se uma conexão com o mito do labirinto, um tema frequentemente abordado na literatura como um todo, seja diretamente ou através dos mitemas. No contexto desse mito, destacamos a interpretação da história envolvendo Teseu, figura conhecida na mitologia grega por ter derrotado o Minotauro, uma criatura metade homem e metade besta, aprisionada devido às suas ações terríveis contra os humanos. Em conceituação simbólica, conforme Chevalier e Gheerbrant (2001), o labirinto serve como um guia para que o homem explore seu interior, assemelhando-se a um portal que marca o início de uma jornada de autodescoberta. Nesse contexto, o protagonista transita da esfera do comum, do conhecido e do habitual, para o domínio do inexplicável ao atravessar as fronteiras da realidade para o mundo dos sonhos, pesadelos ou, como no caso das literaturas góticas, da insanidade.

⁴ Ao regressar ao poço após sua aventura, Ana se depara com a velha senhora adormecida sob o coberto de água, e nos seus braços estão os peixes que tanto buscava: “Quem sabe há quanto tempo estavam ali, enquanto ela os procurava pelo mundo” (Colasanti, 1999, p. 81). A ansiedade em relação à busca pela conta perdida já não faz sentido para Ana, não após todas as experiências que viveu.

A trajetória de Ana através do labirinto das minas pode ser compreendida principalmente à luz das palavras de Chevalier e Gheerbrant:

A transformação do eu, que se opera no centro do labirinto e que se afirmará à luz do dia no fim da viagem de retorno, no término dessa passagem das trevas à luz, marcará a vitória do espiritual sobre o material e, ao mesmo tempo, do eterno sobre o perecível, da inteligência sobre o instinto, do saber sobre a violência cega. (Chevalier, Gheerbrant, 2001, p. 532)

Percebemos, por conseguinte, que a travessia do labirinto representa uma transformação completa para o herói. No caso de Ana, essa transformação é desencadeada quando decide voluntariamente embarcar na viagem através da escuridão. Essa escuridão simboliza seu subconsciente, indicando que ainda não atingiu plenamente a maturidade e, conseqüentemente, está receptiva a diversas possibilidades de caminho, como retratado na trama. O arco que serve como entrada para o labirinto, ou seja, o túnel pelo qual os peixes seguiram o fluxo de água, pode ser interpretado como um “parto simbólico”, conforme discutido por Cátia Toledo (2000). Segundo a pesquisadora, essa imagem de parto está relacionada aos seguintes eventos da narrativa:

Ao tentar passar pela abertura que usou para chegar até ali, a menina percebe que seu corpo já não tem o mesmo tamanho, pois precisa espremer-se para que caiba. Então, assumindo a posição fetal, reproduz o trajeto do feto que desperta para o mundo. Estamos diante do renascimento de Ana, cuja trajetória iniciática se aproxima do fim, apontado pelo parto simbólico. Fortes são os indícios deste momento: o botão se solta da gola, o suor escorre pela testa e, ao passar, Ana cai na gruta. Estamos de novo no espaço que representa o útero materno. (Toledo, 2000, p. 140)

Além disso, a intenção de Marina Colasanti foi precisamente esta “Ana renasce ao término da viagem, passa, como em um parto simbólico, da infância à adolescência. Ana cresceu na viagem. Minha intenção foi escrever uma novela de formação, cheia de fatos” (Colasanti, 1999, p. 86). Assim, iremos examinar a jornada de Ana através desse mesmo túnel tanto na ida quanto na volta.

No começo, quando a curiosidade da menina supera todos os seus medos em relação à passagem, como afirma Colasanti (1999, p. 11), Ana se encontra em um ambiente instável, com chão esburacado, paredes irregularmente escoradas por tábuas de madeira e cheio de poeira. Essa instabilidade espelha o momento de transição pelo qual está passando; gradualmente, Ana deixa de ser criança para enfrentar todas as tribulações que acompanham as mudanças físicas e psicológicas da adolescência.

No capítulo, “Muito ouro, sem tesouro”, Ana segue uma luz que brilha no túnel e acaba encontrando um mineiro. Esse encontro proporciona duas reflexões significativas: em primeiro lugar, simboliza uma fase importante do desenvolvimento de Ana, onde aprende a comunicar-se de forma mais assertiva, abandonando a torrente de pensamentos que costumava verter de sua boca. Em um dos trechos da história, Ana pensa o seguinte:

Ana nunca tem certeza, com essa coisa de fazer perguntas. Nunca sabe direito quando é para perguntar, e quando é que vão achar que está se metendo onde não é chamada. Ela tem sempre tantas perguntas para fazer. E chamar, chamar de verdade, ninguém chama. Então acaba se metendo assim mesmo. É uma perguntadora autônoma. (Colasanti, 1999, p. 14)

Historicamente, a criança tem sido vista como frágil, imatura e dependente, e por essa perspectiva suas opiniões só são consideradas válidas quando respaldadas por um adulto. Observamos esse aspecto, além de muitos outros acerca do construto da infância na sociedade, quando falamos sobre o desenvolvimento da literatura infantil. No entanto, para uma perspectiva social, foi somente com a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 que a ideia da participação das crianças na sociedade ganhou destaque, permitindo que contribuíssem em diversas esferas, como pesquisa, movimentos sociais, núcleo familiar e políticas governamentais, conferindo-lhes uma certa autonomia, uma voz. Ao analisarmos este fragmento de *Ana Z., aonde vai você?*, podemos entender o fenômeno do “policiamento” que as crianças exercem sobre si mesmas, até quando estão profundamente curiosas sobre algo. Esse comportamento surge em resposta às interdições impostas pelos adultos durante uma das fases mais cruciais do desenvolvimento humano: a fase de exploração do mundo ao seu redor.

Nesse, o elemento maravilhoso se manifesta de forma mais explícita. O mineiro, em contraste com o trabalho convencional, dedica-se à busca de ouro para fabricar as escamas dos peixes. Ana, já habituada à ideia de seguir peixes suficientemente espertos para navegarem em um mero fio de água, fica surpresa com essa revelação. No entanto, a racionalização ocorre de maneira singular: o mineiro oferece uma explicação através de um viés fantástico, mantendo viva a atmosfera do maravilhoso na narrativa. Mesmo diante de algo tão diferente, Ana permanece sob o abrigo dos fenômenos naturais criados pela fantasia. Essa análise se fundamenta com base no seguinte fragmento:

– O ouro não é para vender. É para os peixes. Para fazer as escamas deles. E, diante da expressão de incredulidade de Ana: – Como é que você quer que eles tenham escamas douradas, se ninguém pegar ouro para eles? Os peixes, de novo. Ana quase tinha se esquecido deles. Em voz alta continua o interrogatório: – Eles precisam desse ouro todo? – Quem disse que eu tiro todo? Só tiro o que eles usam. E quanto será que eles usam? E como será que ele faz as escamas? E o que acontece com as escamas depois que um peixe morre? E quanto demora um peixe para morrer? Peixe tem doença? Existe remédio para peixe??? Ana está tão cheia de perguntas, que o próprio peito parece comichar. (Colasanti, 1999, p. 15)

Em segundo lugar, seguindo os elementos mediadores propostos por V. Propp (1984), esse encontro apresenta um novo guia para a jornada da heroína e também marca a entrega de um objeto que a auxiliará em suas aventuras. O mineiro compartilha mais detalhes com Ana sobre os caminhos percorridos pelos peixes, estabelecendo assim uma amizade com a menina, que resulta na obtenção de dois objetos: uma escama de rabo de filhote e um capacete luminoso. Para Propp (1984), tais objetos são entregues para os heróis por motivos diversos, no entanto, enquadra-se aqui que os presentes do mineiro servem como “lembrança” e também como auxílio para que Ana consiga sair do túnel escuro.

Na mitologia, Teseu recebe um fio de Ariadne como presente que serve como guia e fonte de luz, auxiliando-o a sair do labirinto em segurança. Apesar de ter derrotado o Minotauro, o labirinto, com seu ambiente de desvios e transformações, poderia tê-lo aprisionado para sempre no submundo. É sob essa perspectiva que interpretamos os presentes oferecidos a Ana pelo mineiro: uma escama de rabo de filhote como símbolo de sua amizade e um capacete com lanterna para orientá-la com mais segurança através do túnel. Na viagem

de regresso, Ana emerge do poço levando poucos objetos que conquistou durante sua trajetória. Eles cumpriram seu papel de guias quando necessário, seus papéis memorialísticos e simbólicos, mas agora que alcançou todos os seus objetivos, Ana percebe que não precisa mais desses artefatos. Ao longo do caminho, alguns objetos são perdidos, esquecidos ou danificados, como o capacete que lhe foi emprestado. No entanto, a escama de peixe, seu fio de Ariadne, permanece em seu bolso como um símbolo de amizade e lembrança de seu encontro com o mineiro. Em troca, Ana deixa para trás uma fita de cabelo como presente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do maravilhoso, adentramos de maneira íntima na jornada da personagem, começando a leitura com escasso conhecimento além de seu nome, em paralelo à experiência da narradora, ou da própria Marina Colasanti, que iniciou sua criação sem saber o desfecho. O maravilhoso arranca Ana de um ambiente comum e nebuloso, como um jardim ou um campo sem formar definidas, levando-a a se encantar com os pequenos detalhes da sala das tumbas e as verdades ocultas no deserto e suas cidades. Ao adentrar o poço é como se Ana iniciasse sua vida ali, assim como Marina Colasanti pretendia que fosse ao escrever um livro sem saber nada sobre a personagem e que caminho a história a levaria. Nesse sentido, é precisamente por isso que o maravilhoso está sendo utilizado, pois somente ele pode representar um refúgio e uma compensação, ao mesmo tempo em que desafia ideologias estabelecidas.

São as metáforas habilmente entrelaçadas, como o fio de água da velha costureira, que dão forma à juventude de Ana, assim como aos leitores, que identificam em sua imaginação os espaços comuns de suas próprias angústias reveladas pelo estatuto fantasioso da ficção. O ressurgimento dos mitos em novas composições algumas discretas como a de Penélope e outras apenas alusivas, como as de Narciso, demonstram o poder do maravilhoso na literatura destinada à infância e à juventude. Além disso, é crucial ressaltar que definir as condições do maravilhoso nessas produções é uma tarefa desafiadora, pois depende da reação do leitor para que o extraordinário se manifeste.

Por meio da manipulação dos elementos simbólicos característicos do maravilhoso, a protagonista alcança sua individuação, um processo facilitado exclusivamente por suas próprias escolhas. Optar por adentrar o poço foi uma decisão pessoal e consciente, sem jamais negar o inusitado que se desenrola em sua jornada. As experiências vivenciadas nesse mundo fantástico orientaram Ana em direção à libertação e à autonomia. Ao nos embasarmos na teoria de Carl Jung, respaldada pelo estudo de Marie Louise Von Franz, pudemos compreender que a maturidade psicológica de Ana é alcançada através de um processo mental complexo, no qual atinge sua totalidade por meio de uma jornada de autodescoberta simbolizada pela travessia pelo labirinto metafórico de seu subconsciente e pela busca incansável por seu objeto de desejo, a conta do colar.

Para Jung, a jornada da individuação é um caminho de integração do consciente com o inconsciente da psique humana, levando a uma realização do *self*, ou seja, a totalidade do

ser. Nesse contexto, a jornada de Ana através do labirinto representa um mergulho em sua própria psique, confronto seus medos, traumas e anseios ocultos. Esse processo de exploração interna é significativo para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de si mesma e para a integração de seus aspectos psicológicos que se tornam divergentes durante a puberdade.

Além disso, a perseguição do objeto de desejo por Ana também desempenha um papel fundamental em seu processo de maturidade psicológica. Essa busca não apenas reflete seus desejos mais profundos, mas também representa sua jornada em direção ao desenvolvimento físico e a feminilidade. Ao perseguir seu objeto de desejo, a conta do colar, Ana se confronta com provações e faz descobertas sobre si mesma durante o caminho, o que acaba fortalecendo e ampliando a sua consciência ao ponto de não ver necessidade em recuperar a conta de marfim.

Ao embasar nossas análises no estudo de símbolos, fomos capazes de enriquecer nossa compreensão das obras de Colasanti, identificando padrões recorrentes, metáforas subjacentes e significados ocultos. Isso nos permitiu contextualizar suas narrativas dentro de um quadro mais amplo de referências simbólicas, tanto da cultura oriental quanto ocidental, e explorar como esses elementos contribuem para a construção de temas universais, como a maturidade e o rito de passagem, e também relacionar com a individuação.

Símbolos como a água que guia Ana durante toda a sua jornada revelam a tanto a morte e renascimento, quanto a sua fertilidade. Adentrar a um poço em que uma velha fia cobertor de água, viajar pelas terras áridas de um deserto em busca de peixes e vislumbrar a água na cidade invisível reflete esses momentos de desenvolvimento da personagem em direção a sua maturidade física e psicológica. Essas e outras metáforas que regem a escrita colasantiana proporcionam uma leitura múltipla, que leva os leitores de todas as idades a terra do imaginário, do encantamento e da surpresa diante do maravilhoso.

5. REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Alerne Caetano. 36ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COLASANTI, Marina. **Ana Z. aonde vai você?**. 12ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1999.

COLASANTI, Marina. **Entrevista a Marina Colasanti**. Entrevista cedida a Galia Ospina Villalba. Revista Babar.Com, Arganda del Rey, Espanha. 28 out. 2015. Disponível em: Entrevista a Marina Colasanti - Babar, revista de literatura infantil y juvenil (revistababar.com) Acesso em: 23 nov. 2023.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MICHELLI, Regina. Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil. *In*: GARCIA, Flávio; BATALHA, Maria Cristina Batalha; MICHELLI, Regina. **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Caetés, p. 123-138, 2012.

PROPP, Vladimir. **A morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Nos avessos do texto: um passeio pela obra de Marina Colasanti**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2021.

VON FRANZ, Marie Louise. O processo de individuação. *In*: JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 5ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1993. p. 154-224

YUNES, Eliana Lucia Madureira. A contadora de histórias ou a moça tecelã. *In*: COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 6-15.

FICÇÃO CIENTÍFICA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Késia Rafaelle Ribeiro Andrade (UFMA)¹
Naiara Sales Araújo (UFMA)²

1. INTRODUÇÃO

A Ficção Científica é um gênero literário que, desde suas origens, tem deslumbrado leitores com narrativas visionárias e cheias de imaginação. Para o público infantojuvenil, ela não é apenas uma porta de entrada para mundos desconhecidos, mas também uma ferramenta poderosa para desenvolver a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

A Ficção Científica infantojuvenil convida os jovens leitores a explorar universos onde tudo é possível. Seja viajando para planetas distantes, encontrando criaturas fantásticas, ou descobrindo novas dimensões, este gênero alimenta a sede natural das crianças por aventura e descoberta. Histórias como *A Wrinkle in Time* (1962), de Madeleine L'Engle e *Ender's Game* (1977), de Orson Scott Card introduzem conceitos complexos de física, tecnologia e ética de maneira acessível e envolvente.

Além de entreter, a narrativa de cunho futurístico tem um forte componente educacional. Ela pode introduzir jovens leitores a conceitos científicos e tecnológicos de forma lúdica. Por exemplo, a série *Percy Jackson e os Olimpianos* (2005), de Rick Riordan, embora focada em mitologia, integra elementos de Ficção Científica ao apresentar tecnologias avançadas e cenários futuristas. Essas histórias incentivam os leitores a pensar criticamente sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, transportando os jovens leitores para mundos distantes, bem como os ajudando a refletir sobre questões atuais do nosso próprio mundo. Questões como mudanças climáticas, inteligência artificial e ética científica são frequentemente exploradas de maneira que ressoe com as experiências e preocupações dos jovens. Livros como *The Hunger Games* (2008) de Suzanne Collins e *The Maze Runner* (2009), de James Dashner oferecem comentários sociais através de cenários distópicos que refletem os desafios contemporâneos.

Para compreender como a Ficção Científica (FC) infantojuvenil foi galgando seu espaço no Brasil, é importante considerar como se deu o início das produções literárias para esse público, partindo dos pequenos textos narrativos incluídos em materiais didáticos voltados para a formação escolar de crianças e adolescentes do século XIX ao século XX.

¹ Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFMA e membro do Grupo de Pesquisa FICÇA - Ficção Científica, Gêneros Pós-modernos e Representações Artísticas na Era Digital. E-mail: kesiarafa@hotmail.com

² Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres. Docente do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão; Professora Associada do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: naiara.sas@ufma.br

Cumprir destacar que a literatura infantojuvenil brasileira é constituída, a passos lentos, inicialmente por uma gama de produções voltadas para o ensino primário. São os “livros de leitura” – coletivos de atividades de leitura, caligrafia e, muitas vezes, pequenas narrativas – , gênese dessa produção literária. A partir de meados do século XIX, começa a tomar corpo um acervo de obras com fins mais literários, via produção de coletâneas de contos e aumento do número de traduções e adaptações de contos estrangeiros para as crianças brasileiras.

Nesse período, produções do gênero especulativo (incluindo a ficção científica e a fantasia) começaram a ganhar destaque, principalmente com a literatura infantojuvenil de Monteiro Lobato. Seguindo a mesma tendência literária das produções Lobatianas, Jerônimo Monteiro, considerado pai da ficção científica brasileira por ter sido um dos primeiros escritores da literatura de FC, deixa sua contribuição. Ambos os escritores utilizam elementos imaginários misturando o real e a fantasia, numa dinâmica criativa e envolvente.

Logo em seguida, caminhando para a ficção mais baseada na ciência e na tecnologia, Fausto Cunha publica *O Lobo no Espaço*, em 1974. Trata-se do primeiro livro de FC infantojuvenil. Já em 1987, Wilson Rocha lança *Os Passageiros do futuro*, que também contribui para a formação de leitoras e leitores brasileiros.

2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A FICÇÃO CIENTÍFICA INFANTOJUVENIL MUNDIAL

A ficção científica infantojuvenil tem suas raízes no século XIX, com autores como Jules Verne e H.G. Wells, cujas histórias fantásticas sobre viagens espaciais, invenções futuristas e explorações científicas capturaram a imaginação de leitores de todas as idades. Verne, por exemplo, com obras como *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870) e *Da Terra à Lua* (1865), apresentou conceitos científicos que anteciparam muitos dos estudos que só aconteceriam um século mais tarde. Embora essas obras não fossem originalmente destinadas exclusivamente ao público jovem, sua adaptação para essa faixa etária abriu caminho para o desenvolvimento do gênero.

Foi no século XX que a ficção científica infantojuvenil realmente ganhou força, com autores escrevendo especificamente para crianças e adolescentes. A Segunda Guerra Mundial e a corrida espacial contribuíram para um interesse crescente em ciência e tecnologia, refletido nas literaturas voltadas para jovens. Essas obras não apenas entretiam, mas também educavam, introduzindo conceitos científicos complexos de maneira simplificada e instigante.

Neste contexto, obras como *Eu, Robô* (1950), de Isaac Asimov, *Uma Dobra no Tempo* (1962), de Madeleine L'Engle, *O Jogo do Exterminador* (1985), de Orson Scott Card e *O Doador* (1993), de Lois Lowry se destacam por sua capacidade de engajar e inspirar o público jovem.

Eu, Robô é uma coleção de contos que explora as interações entre humanos e robôs, introduzindo as icônicas Três Leis da Robótica. Embora voltada para um público geral, a simplicidade e clareza das histórias de Asimov tornaram a obra popular entre jovens leitores.

Asimov aborda questões éticas e filosóficas relacionadas à inteligência artificial e à automação. As Três Leis da Robótica são uma introdução acessível a discussões sobre moralidade e responsabilidade. As histórias de "Eu, Robô" incentivam os leitores a pensar sobre o futuro da humanidade em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia. Asimov desperta a curiosidade científica nos jovens leitores, incentivando-os a explorar e entender a tecnologia ao seu redor.

A obra de Asimov tem sido amplamente utilizada em contextos educacionais, facilitando discussões sobre ética, tecnologia e futuro. Assim, a obra não apenas definiu a visão popular da inteligência artificial, mas também influenciou inúmeros autores e leitores em todo o mundo, incluindo o Brasil.

Na literatura infantojuvenil brasileira, autores começaram a incorporar esses elementos, criando narrativas que fugiam do convencional. Esse estímulo à criatividade teve um impacto significativo na produção de ficção científica infantojuvenil no Brasil onde escritores passaram a desenvolver suas próprias visões de futuros possíveis, inspirados pelas ideias inovadoras de Asimov.

Marcia Kupstas, uma renomada autora brasileira de literatura infantojuvenil, se inspira nos temas de *Eu, Robô* para produzir algumas de suas obras abordando a interação entre humanos e robôs, explorando questões de identidade e autonomia das máquinas. Kupstas, como Asimov, utiliza a ficção científica para discutir questões éticas e sociais relevantes para os jovens leitores.

Críticos literários brasileiros têm reconhecido a influência de escritores com Isaac Asimov na literatura infantojuvenil do país elevando a qualidade e a profundidade das narrativas de ficção científica para jovens, incentivando autores brasileiros a explorar temas científicos e tecnológicos de maneira mais sofisticada e acessível.

Regina Zilberman (1988) aponta que a introdução de temas éticos e tecnológicos na literatura infantojuvenil ajudou a formar leitores mais críticos e conscientes. Segundo Zilberman, a obra de Asimov é um exemplo de como a ficção científica pode ser uma ferramenta poderosa para a educação e o desenvolvimento do pensamento crítico entre os jovens.

Outra obra que vale a pena referenciar é *Uma Dobra no Tempo*, considerada por muitos críticos uma obra pioneira na ficção científica infantojuvenil, combinando ciência e fantasia para criar uma narrativa cativante (Clute, 1993). A história segue Meg Murry, seu irmão Charles Wallace e seu amigo Calvin em uma aventura para resgatar o pai de Meg, que está preso em outro planeta. L'Engle apresenta conceitos complexos como a quinta dimensão e viagens através do espaço-tempo, conhecidos como "tesseract". L'Engle equilibra elementos de ciência e fantasia, tornando conceitos científicos palpáveis para os jovens leitores. O tesseract, por exemplo, é uma forma simplificada de explicar a teoria da relatividade de Einstein.

A história aborda a luta contra a entidade malévola conhecida como "A Coisa Negra", representando as forças do mal e da opressão. Este tema ressoa com jovens leitores, que frequentemente enfrentam suas próprias batalhas contra injustiças. Sentimentos nobres ligados a autodescoberta e Coragem também são explorados pela autora como estratégia

literária de autoidentificação. Meg, a protagonista, cresce ao longo da narrativa, aprendendo a confiar em suas habilidades e a enfrentar seus medos. Esta jornada de autodescoberta e coragem é uma mensagem didática para os leitores jovens.

Uma Dobra no Tempo teve um impacto significativo na literatura infantojuvenil, abrindo caminho para que outros autores explorassem temas científicos complexos de maneira lúdica. A obra também foi premiada com a Medalha Newbery, consolidando seu lugar como um clássico do gênero.

É consenso entre os críticos literários que a ficção científica infantojuvenil não apenas atua como entretenimento, mas como uma ferramenta educativa. Ness sentido, John Clute (1993) argumenta que essas obras ajudam a desenvolver a imaginação científica e o pensamento crítico desde cedo. O crítico observa que a capacidade de visualizar futuros possíveis e questionar o status quo são habilidades cultivadas por meio da leitura de ficção científica.

Nessa perspectiva, Gary Westfahl (2021) destaca que a ficção científica infantojuvenil serve como uma introdução acessível a conceitos científicos complexos. Westfahl aponta que obras como *Uma Dobra no Tempo* e *O Jogo do Exterminador* conseguem simplificar teorias científicas e tecnológicas, tornando-as compreensíveis e atraentes para os leitores. O impacto da ficção científica infantojuvenil na juventude é visível e multifacetado. Primeiramente, essas obras despertam a curiosidade científica introduzindo conceitos como viagens no tempo, física quântica e inteligência artificial e incentivando os jovens a explorar mais sobre esses tópicos. Muitos cientistas e engenheiros de hoje citam a leitura de ficção científica na infância como uma influência crucial em suas carreiras.

Ademais, a ficção científica infantojuvenil promove valores importantes. Histórias de coragem, resiliência e ética são comuns no gênero. Os jovens leitores aprendem sobre a importância da perseverança frente a adversidades, da colaboração e do pensamento crítico. Essas narrativas também oferecem representações diversificadas de heróis e heroínas, proporcionando modelos de comportamento positivo para os leitores.

Apesar de seu impacto positivo, a ficção científica infantojuvenil enfrenta desafios. A rápida evolução da tecnologia e da ciência exige que os autores estejam constantemente atualizados para manter suas obras relevantes e verossímeis. Além disso, há uma necessidade crescente de diversidade nas narrativas e personagens para refletir a variedade de experiências e culturas dos leitores jovens. No entanto, essas mudanças também apresentam oportunidades. A integração de novas tecnologias, como realidade virtual e inteligência artificial, pode oferecer novas maneiras de contar histórias e engajar os jovens leitores. Além disso, a crescente inclusão de autores e personagens de diversas origens culturais enriquece o gênero, tornando-o mais representativo e acessível.

3. FICÇÃO CIENTÍFICA INFANTOJUVENIL: PRIMEIROS PASSOS

A literatura infantojuvenil vem, ao longo do tempo, despertando interesse da comunidade acadêmica tanto pelo caráter multidisciplinar como pela capacidade de adaptação às mudanças epistemológicas e culturais. No Brasil, muitos são os escritores que se aventuram nesse universo literário, com contribuições que datam de meados do século XIX. Antes de elencar as principais contribuições de autores que foram essenciais para a formação da literatura infantojuvenil no Brasil, é necessário destacar o conceito desse tipo de produção literária. Nas palavras de Mortatti:

Por literatura infantil entendo um conjunto de textos – escritos por adultos para serem lidos por crianças e/ou jovens – que constituem um corpus/gênero historicamente oscilante entre o literário e o didático e o que foram paulatinamente sendo denominados como “literatura infantil e/ou juvenil”, em razão de certas características do corpus e certos funcionamentos sedimentados historicamente por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia (Mortatti, 2000a, p. 13).

Esse elo entre literatura e didática é fator comum entre as obras infantis/juvenis que têm destaque entre os séculos XIX e XX, período em que despontam os principais textos literários voltados para esse público. Com o desenvolvimento e a urbanização das cidades, a instauração da República e a reforma do ensino primário, dá-se, a passos lentos, cada vez mais atenção ao sistema educacional do Brasil, até então, pouco discutido e com poucos projetos de reforma desde que a educação Jesuíta havia sido abolida.

Passa-se a demonstrar maior preocupação com o processo de leitura e escrita na educação primária, e iniciativas são tomadas para que materiais didáticos adequados à instrução escolar sejam desenvolvidos. Como menciona Lajolo e Zilberman, em *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*:

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância — para a literatura infantil — que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional (Lajolo; Zilberman, 1988, p. 26).

É naquele mesmo período que a produção de livros para crianças e jovens começa a ser divulgada, inicialmente com cunho meramente didático. Os livros de literatura, por sua vez, são, em sua maioria, adaptações e traduções de obras estrangeiras. Esse caráter educacional da literatura infantojuvenil dos séculos XIX e XX é mencionado por Lajolo e Zilberman:

Sendo, no entanto, os livros infantis e os escolares os que mais de perto nos interessam, cabe justificar a aproximação entre eles, acrescentando que, para a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola exerce um papel fundamental. Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (Lajolo; Zilberman, 1988, p. 23).

Tal fator se justifica pelo momento da sociedade brasileira: período em que ideias referentes à educação apontam como meio de civilizar e preparar o público infantojuvenil para uma realidade cada vez mais influenciada pela Revolução Industrial, urbanização das cidades e mudança de valores sociais. Sendo assim, as escolas ganham destaque pelo seu papel de mediadora entre livro e leitura, educação e sociedade.

Coelho também menciona essa característica histórica ao afirmar que “essa experiência literária vai se dar, inicialmente, no âmbito do ensino escolar [...]” (Coelho, 1985, p. 166), sendo que os primeiros livros voltados para crianças e jovens são os livros de leitura, produções com objetivos meramente didáticos, muito utilizados na educação primária. A exemplo dessas produções, pode-se citar *O Livro do Povo*, escrito pelo maranhense Antônio Marques Rodrigues, em 1861; o *Método Abílio* (1868), série de livros didáticos escritos pelo pedagogo Abílio César Borges; e *Meu Amiguinho Nhonhô* (1882), de Meneses Vieira.

Isso não significa que não existam produções literárias voltadas para a leitura pessoal das crianças e jovens, não necessariamente didáticos. Porém, essas são adaptações de obras europeias para o público infantojuvenil brasileiro, não livros originais (Lajolo; Zilberman, 1988).

Como exemplo de tais adaptações, em 1882 é lançada a edição brasileira de *Contos Seletos das Mil e Uma Noites*, traduzido para o português pelo escritor e tradutor alemão Carlos Jansen. No prefácio, o escritor literário Joaquim Maria Machado de Assis refere-se ao trabalho de Carlos Jansen como “repositório de cousas alegres e sãs”, com o qual os jovens poderiam “[...] entreter algumas horas dos seus anos em flor.”, sendo uma opção não só de treino para leitura, mas também de entretenimento (Assis, 1882, p. 262).

Avançando na linha do tempo, mais especificamente para 1886, tem-se a publicação de *Contos Infantis* que, apesar de também ter sido um livro escolar, é composto por pequenas narrativas, escritas por uma das precursoras da literatura infantojuvenil brasileira, Júlia Lopes de Almeida, em parceria Adelina Lopes Vieira. No prólogo do título, as escritoras destacam o objetivo principal que, ao contrário de Carlos Jansen, não é voltado apenas para a leitura dos pequenos, mas para formação escolar primária.

Contos Infantis é composto por narrativas curtas que servem como instrumento no processo educacional de jovens leitoras(es), contribuindo para a “[...] educação moral e estética: um desejo que, por ser bem-intencionado, nos deve ser permitido”. (Vieira; Almeida, 1891, p. 6). Trata-se de uma produção que traz como proposta educar os pequenos por meio de lições éticas e morais, o que não difere dos outros livros infantis da época.

Já em 1896, surge a primeira coletânea de literatura infantojuvenil, *Contos da Carochinha*. Escrito por Alberto Figueiredo Pimentel, o livro é composto por contos de diversos países, em especial aqueles de autoria do francês Charles Perrault, adaptados para as crianças brasileiras. Em seu breve prefácio, o editor demonstra que o objetivo daquela coletânea é permitir às e aos jovens leitores “[...] agradável passatempo, aliado a lições de moralidade, porque tais contos encerram sempre um fundo moral e piedoso” (Editor, 1896, p. 10). Percebe-se ainda nessa produção, assim como em *Contos Infantis*, uma tendência comum nas leituras voltadas para crianças e jovens da época: a presença de lições de moral na tentativa de disciplinar por meio de exemplos, ainda que fictícios.

Na mesma linha de tradução e adaptação de obras estrangeiras, Carlos Jansen é responsável por reescrever clássicos como *Contos Seletos das Mil e Uma Noites* (1882), compilado de contos árabes; *Robson Crusóé* (1885), originalmente escrito pelo inglês Daniel Defoe; e *As Viagens de Gulliver à Terra Desconhecida* (1888), escrito anteriormente pelo irlandês Jonathan Swift.

Vale ressaltar a prevalência das narrativas que exploram ou aguçam a fantasia das crianças, e que, no século XIX, ganham espaço em nossa literatura, porém, em sua maioria, não com aspectos originários de nossa cultura, mas como adaptações de outros países, compondo uma literatura importada e revelando a grande influência que outras literaturas têm em relação às produções brasileiras.

Editado pela C.F. Hammet & Company e distribuído nas escolas públicas de São Paulo em 1897, o *Livro das Crianças*, de Zalina Rolim, é uma importante produção literária voltada ao público infantojuvenil. Entretanto, em vez de contos ou pequenas narrativas, têm-se poesias infantis que auxiliariam no processo de escrita e leitura das crianças. Gabriel Prestes (1897), na época diretor da Escola Normal de São Paulo, é o responsável pelo prefácio. Para ele, o livro tem mais do que contribuições literárias, é uma ótima ferramenta “à leitura expressiva” e à “recitação”. Não é apenas “[...] ‘Livro das Crianças’, é também um livro para crianças e, mais do que isso, é um livro para os bons mestres.” (Prestes, 1897, p. 8). Ratifica-se, assim, a preocupação que cresce para disponibilizar material que auxilie o professor em sala de aula.

No século XX, despontam as contribuições essenciais de Olavo Bilac. Em 1904, é publicada a primeira edição de *Poesias Infantis*, que, de acordo com o próprio autor, visa “[...] dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero” (BILAC, 1904, p. 4). Trata-se de produção constituída por versos nem muito simples, nem muito rebuscados, no intuito de não ocupar a mente das crianças com texto vazio e sem objetivo, mas que não seguisse um padrão literário complexo demais a ponto de as os pequenos leitores não entendam o que estão lendo.

Em 1905, produções para crianças e jovens ganham características de um novo gênero: as histórias em quadrinhos. Comuns nos Estados Unidos à época, as HQs ganham versões brasileiras e fazem sucesso com o público infantojuvenil. A primeira publicação desse gênero se dá em 11 de outubro de 1905, intitulado *O Tico-Tico*, produzido por Luiz Bartolomeu de Sousa Silva. Mais à frente, em 1917, é criado o jornalzinho infantil *O Polichinelo*, também composto por histórias em quadrinhos.

É preciso mencionar as contribuições do maranhense Viriato Correia, que, assim como outros escritores da época, demonstra grande preocupação em produzir literatura para crianças em linguagem mais leve, como a coletânea *Era Uma Vez* (1908), que reúne contos estrangeiros e brasileiros, e *Cazuza* (1938), seu título de maior repercussão na literatura para crianças e jovens brasileiras(os).

Isso posto, percebe-se que é a partir da segunda metade do século XIX que as produções brasileiras de literatura infantojuvenil, mesmo que voltadas inicialmente para a educação primária, no intuito de auxiliar na instrução escolar e permitir maior acesso à

cultura, começam a ganhar mais destaque, bem como passam a contar com contribuições de escritores nacionais.

A partir dali, surge uma figura crucial para a formação desse gênero: Monteiro Lobato. Escritor que, embora não escreva utilizando elementos da FC, aventura-se pela ficção especulativa, que abrange elementos tanto da FC como da literatura fantástica, no intuito de divertir crianças e jovens por meio de títulos que exploram o imaginário, utilizam linguagem mais próxima da realidade do público-alvo e o atrai com narrativas mágicas.

3.1. FICÇÃO CIENTÍFICA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: DE MONTEIRO LOBATO A WILSON ROCHA

Monteiro Lobato se preocupa com os rumos da literatura brasileira no início do século XX. Até então os livros de leitura, utilizados para fins didáticos, são basicamente o que as crianças têm como referência na área. Por isso, o autor se propõe a modificar essa realidade, escrevendo histórias que realmente prendem a atenção de crianças e jovens e que as e os fazem raciocinar por meio de outras realidades, que abrangem aspectos da fantasia, conquistando, assim, o público infantojuvenil. Em 1920, ele lança o primeiro projeto: *A Menina do Narizinho Arrebitado*. A partir dali, Monteiro Lobato conquista pequenos leitores com narrativas construídas via linguagem mais leve e atraente para tal faixa etária, aproximada das características infantis. De acordo com Coelho, isso se dá em grande parte porque: “[...] eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta naturalidade” (Coelho, 1985, p. 187).

Percebe-se, então, que ao contrário do que muitas e muitos escritores pretendem com suas histórias – retomando a tendência de produzir literatura com objetivo meramente didático – as criações lobatianas marcam até hoje uma literatura infantojuvenil brasileira mais voltada para o deleite desse público-alvo, sendo muitas adaptadas para a televisão, como *Fábulas e o Marquês Rabicó* (1922); *A Caçada da Onça* (1924); *As Reinações de Narizinho* (1931) e *o Pica-Pau Amarelo* (1939).

Ainda no viés da ficção especulativa, o paulista Jerônimo Monteiro, antes de se consagrar como escritor de FC, já escreve histórias de fantasias e mundos encantados para o público infantojuvenil, entre as quais podem-se citar *O Homem da Perna Só* (1943), *O Palácio Subterrâneo das Antilhas* (1943), *Viagem ao País dos Sonhos* (1949), livros que misturam narrativas do real com a fantasia. Segundo Renato Pignatari Pereira, “[...] buscando levar as crianças a uma espécie de universo encantado” (Pereira, 2019, p. 66). Além disso, o autor é considerado por muitos como o “pai da ficção científica brasileira”, não por criá-la, mas por a popularizar e incentivar no território nacional. Como menciona Bráulio Tavares:

Foi com Jerônimo Monteiro que começou a existir no Brasil uma ficção científica nos moldes dos EUA. Com ele, a FC brasileira desligou-se do *mainstream*, ou literatura propriamente dita, e passou a existir como universo literário à parte, obedecendo a regras próprias e dialogando com um público especializado (Tavares, 1992, p. 64).

Destarte, é com Jerônimo Monteiro que a FC brasileira começa a despontar, mais especificamente, como gênero literário com características próprias, inicialmente, por meio do rádio (Rádio Difusora e Rádio Tupi, por exemplo) e, posteriormente, para publicações impressas, como HQs, álbuns de figurinhas e livros infantis.

Um personagem que marca o início de tais produções de FC é Dick Peter, em *As Aventuras de Dick Peter* (1937). As histórias narram as aventuras de um detetive que, muitas vezes, resolve os crimes com ajuda da tecnologia. Como menciona Causo:

Dick Peter tinha algo de típico dos pulp heroes das décadas de 1930 e 1940, personagens como “o Sombra”, criação de Walter B. Gibson (1897 – 1985), e também um herói do rádio, ou DocSavage. São combatentes do crime que o fazem com grande auxílio da ciência, da tecnologia ou de poderes paranormais (Causo, 2003, p. 284).

Seguindo essa mesma linha, pode-se citar também a produção de radioteatro *O Homem de Aço* (1942), que conta as aventuras vividas por um robô; e *3 Meses no Século 81* (1947), que narra a viagem no tempo vivida pelo personagem Campos, que, ao chegar no século 81, descobre que o futuro reserva grandes avanços, como arquitetura e tecnologia super evoluídas, mas com problemas a serem evitados antes que a humanidade se perca para sempre.

Outro autor e crítico literário essencial para a FC brasileira é Fausto Cunha, que estreia no gênero em 1960, com a coletânea de contos *Noites Marcianas*. Em 1974 ele publica o que é considerada o primeiro livro de FC para crianças e jovens no Brasil: *O Lobo do Espaço*, inicialmente um dos contos de *Noites Marcianas*, sendo adaptado posteriormente como título infantojuvenil.

A década de 1960 foi um período prolífico para a literatura de ficção científica no Brasil, incluindo a literatura infantojuvenil. Dentro desse contexto, destacam-se duas obras emblemáticas: “O Menino e o Robô” de Rubens Teixeira Scavone e “O Desafio” de Antônio Olinto., publicadas em 1961. Ambas as histórias não apenas cativaram a imaginação dos jovens leitores, mas também exploraram temas profundos e relevantes para a época.

“O Desafio” de Antônio Olinto foi publicado em 1961 na coleção *Histórias do Acontecerá*, editado por Gumercindo Rocha Dorea. Como professor de Inglês, Francês, Português, Latim, Literatura e História das civilizações, Olinto tinha um profundo conhecimento da história cultural brasileira e da literatura Anglo-Americana, bem como da cultura africana pela qual ele demonstrou interesse especial³. Como escritor, ele foi um poeta, novelista e crítico político e literário. No campo político, seu criticismo era baseado em políticas locais do presente, apesar de, em de em maneira sutil, provavelmente devido ao seu envolvimento com o governo local, no qual ocupava um cargo na Secretaria de Trabalhos Públicos de seu estado, o Paraná.

“O Desafio” de Antônio Olinto conta a história de T-55, um robô com habilidades superiores a qualquer outro da época, no ano 2455. Ele podia falar e era capaz de unificar imagens e associar sons e sentidos; ele era quase humano, exceto pela falta de emoções. No

³ Referência: Academia Brasileira de Letras.

começo da história, T-55 conhece Láctea, uma garota, filha de seu chefe, Flávio, e, desde então, toda vez que via a garota, ele se comportava de uma forma diferente. Sete anos se passaram e os robôs (Transitórios, como eram chamados) tornaram-se mais modernos e sofisticados a cada dia. Inspirado pelas características surpreendentes de T-55, os cientistas conversavam sobre a possibilidade de fazer robôs que pudessem se reproduzir e tivessem emoções.

Como T-55 tinha um talento especial para línguas, Cláudio, que trabalhava com ele, decide ensinar Latim e poesia para ele participar de um desafio de poesia que acontecia todo ano e reunia habitantes de diferentes planetas e galáxias. O desafio consistia em recitar poemas criados espontaneamente em resposta aos poemas de outros participantes. Na preparação para o desafio, T-55 estudava Virgílio, Horácio, Ovídio e muitos outros poetas importantes; pela primeira vez na história, um homem e um robô competiriam em um duelo poético. Houve alguns protestos contra a participação de T-55 no concurso, mas a comissão olímpica permitiu que ele participasse.

Meses antes do duelo acontecer, uma espaçonave machuca a filha de Flávio resultando em sua morte. T-55 foi o primeiro a chegar ao local do acidente. Por alguns minutos, T-55 parecia ter perdido os sentidos; ele permanecia parado e distraído. O acidente chocou a todos da empresa. T-55 teve de ser transferido para um departamento especializado em poesia para que ele fosse preparado para o desafio.

O dia do duelo chegou. T-55 e seu adversário, Márcio Mistral, estavam na plateia. O concurso era transmitido por todos os meios de comunicação pela Terra e outros planetas. A língua oficial era o Latim ou qualquer outra falada na Terra. Inicialmente, T-55 era o favorito para vencer; seus poemas eram criativos, corretos gramaticalmente e ricos linguisticamente e conceitualmente. Entretanto, nos últimos minutos, Márcio recitou um poema cujo conteúdo fez T-55 lembrar-se de Láctea e, apesar dele tentar continuar o poema usando a palavra láctea, ele para e repete a palavra 'láctea' sem parar, como se estivesse murmurando uma canção. Primeiramente ele se manteve parado e então colapsou no palco. Todo o universo viu a cena. Cláudio e Flávio se aproximaram de T-55 e tentaram desesperadamente achar uma razão para seu destempero, já que o tempo de vida de um robô era de 10 anos e ele só tinha 8. De repente, eles lembraram que T-55 quebrou repetindo o nome de Láctea, que era o nome da filha de Flávio. Nesse momento, eles perceberam que a razão pela crise de T-55 era que ele tinha sentimentos por Láctea.

“O Desafio” é um exemplo claro de como as ideias de Asimov influenciaram a ficção científica infantojuvenil brasileira. No conto, Olinto explora um tema semelhante através do personagem T-55, um robô com habilidades superiores que se aproxima cada vez mais da condição humana. Assim como os robôs de Asimov, T-55 é capaz de aprender, comunicar-se e até mesmo desenvolver emoções, embora isso não fosse inicialmente intencionado. A crise emocional de T-55 ao recordar Láctea é uma clara referência à capacidade dos robôs de Asimov de transcenderem suas programações iniciais e manifestarem características humanas, incluindo sentimentos e dilemas morais.

Asimov utilizava seus robôs para explorar questões éticas e morais. Em "O Desafio", Olinto também aborda esses temas ao mostrar T-55 competindo em um duelo poético contra

um humano. A participação de T-55 no concurso e os protestos contra ela levantam questões sobre o que significa ser humano e quais são os limites da inteligência artificial. A eventual falha de T-55, causada por suas emoções, reforça a ideia de que, apesar de todas as suas capacidades, os robôs ainda são diferentes dos humanos de maneiras fundamentais, ecoando as preocupações éticas exploradas por Asimov.

Outra influência de Asimov está na maneira como Olinto integra a tecnologia na vida cotidiana e cultural. Asimov muitas vezes descrevia um futuro onde robôs e humanos coexistiam e colaboravam de maneiras que enriqueciam a sociedade. Em "O Desafio", T-55 não apenas trabalha ao lado dos humanos, mas também participa de atividades culturais como o duelo de poesia. Isso reflete a visão de Asimov de uma futura sociedade onde a tecnologia é uma parte integrante e benéfica da cultura humana, desafiando os leitores a imaginar um mundo onde humanos e máquinas colaboram para criar algo novo e belo.

As obras de Asimov são conhecidas por estimular a reflexão crítica e o interesse pela ciência e tecnologia. "O Desafio" segue essa tradição ao envolver jovens leitores em uma história que não só entretém, mas também educa. A preparação de T-55 para o duelo de poesia, estudando grandes poetas clássicos como Virgílio e Ovídio, serve para introduzir os leitores a importantes obras literárias e ao mesmo tempo discutir a natureza da criatividade e da expressão artística. Assim, Olinto, como Asimov, utiliza a ficção científica como um veículo para o aprendizado e a reflexão.

A influência de Isaac Asimov na literatura de ficção científica infantojuvenil brasileira, exemplificada pela obra "O Desafio" de Antônio Olinto, visível. Através da humanização dos robôs, da exploração de conflitos éticos e morais, da integração da tecnologia na cultura e do estímulo à reflexão e à educação, Olinto se alinha com a tradição estabelecida por Asimov.

Outra obra que merece destaque na ficção científica infantojuvenil brasileira da década de 1960 é o "O Menino e o Robô" de Rubens Teixeira Scavone que retrata a relação entre um garoto e seu robô. O conto narra a história de um menino cujo pai é um planejador urbano interplanetário que passa mais tempo em Vênus e Marte do que na Terra. Como forma de compensar sua ausência na vida do menino, o pai decide comprar para ele um robô moderno e sofisticado para lhe fazer companhia. Na loja, ele descreve o tipo de robô que deseja: "um robô para uso geral, que fale pelo menos três línguas; que não tenha instinto agressivo, exceto quando necessário para defender o menino; e que também esteja telepaticamente conectado às ondas cerebrais do menino (p. 47)". O vendedor diz que o robô estará em perfeita sincronização com as ondas cerebrais do menino, antecipando todos os seus pensamentos.

O menino vinha pedindo um robô há muito tempo. Então, agora que seu sonho se tornou realidade, ele trata o robô sem nome como um irmão. Eles fazem tudo juntos; o robô brinca com o menino e o ajuda com a lição de casa; a única coisa que ele não pode fazer é ir à escola com o menino porque sua mãe não permite. Tudo parece ser um sonho realizado para o menino; ele envia mensagens para o pai falando sobre seu relacionamento feliz com o robô. No final do segundo mês, o menino adoece. Por três dias, o robô fica ao lado de sua cama, vigiando-o silenciosamente e tristemente. O médico decide desconectar os cérebros deles,

mas o robô permanece no canto, ostensivamente desconectado, mas ainda ciente de que, uma vez desconectado, não pode fazer nada para ajudar o menino, que morre de uma febre misteriosa. Alguns dias depois, o robô produz uma sobrecarga elétrica e se destrói, e finalmente os pais do menino percebem que o robô tinha características humanas.

No Brasil da década de 60, um período marcado por profundas transformações políticas e econômicas, a obra reflete a ambivalência em relação ao progresso tecnológico e às suas implicações sociais. A nova casa da família, representando modernidade e sofisticação, contrasta com a antiga casa, simples e confortável, evidenciando uma nostalgia por um passado onde as necessidades humanas eram mais genuinamente supridas.

Assim como Asimov, Scavone aborda a humanização dos robôs, mas o faz através de uma lente que incorpora a complexa história social do Brasil. O robô, inicialmente comprado para suprir a ausência do pai do garoto, acaba desenvolvendo características que o fazem mais humano. Este desenvolvimento culmina na crise emocional do robô após a doença e morte do garoto, sugerindo que o robô possuía, de fato, emoções humanas. Este elemento narrativo dialoga diretamente com a obra de Olinto e outros escritores da época que exploravam a ideia de robôs capazes de sentir.

A obra de Scavone utiliza a relação entre o garoto e o robô para refletir sobre a sociedade brasileira e suas heranças coloniais. O robô é descrito como uma “mucama” moderno, uma figura que, apesar de tecnologicamente avançada, serve essencialmente como um servo domesticado. Esta representação remete à escravidão e ao papel dos escravos na sociedade colonial brasileira, onde a posse de servos simbolizava status e prestígio econômico. Assim, Scavone critica a superficialidade do progresso tecnológico quando este não é acompanhado por um avanço social e moral.

O relacionamento aparentemente harmonioso entre o garoto e o robô pode ser visto como uma metáfora para o mito da democracia racial no Brasil. Embora o robô seja tratado como um membro da família, sua existência e funções são inteiramente subordinadas às necessidades do garoto, ilustrando as limitações e contradições desse mito. A dependência do robô da mente do garoto, ao ponto de sua quebra emocional após a morte do menino, reflete a natureza servil imposta historicamente aos escravos e seus descendentes.

Scavone também critica a ideia de que o progresso tecnológico pode, por si só, trazer felicidade e resolver todos os problemas humanos. A nova casa, com toda a sua modernidade, é vista como isolada e triste, contrastando com o conforto emocional oferecido pela antiga casa. A sofisticação do robô, embora inicialmente vista como uma solução para a solidão do garoto, acaba revelando-se insuficiente para lidar com a complexidade das emoções humanas.

“O Menino e o Robô” de Rubens Teixeira Scavone é uma obra rica e multifacetada que utiliza a ficção científica para explorar temas sensíveis da sociedade brasileira. Através da relação entre o garoto e seu robô, Scavone aborda questões de progresso tecnológico, herança colonial, e a verdadeira natureza das emoções humanas. Esta obra, ao lado de outras da época, ajudou a consolidar a ficção científica como um gênero capaz de oferecer reflexões críticas e instigantes para leitores jovens e adultos, destacando-se na literatura infantojuvenil brasileira.

Ainda na década de 1980, é lançado *Os Passageiros do futuro*, mais precisamente em 1987, como parte do trabalho criativo do diretor e roteirista de teatro, cinema e televisão, Wilson Rocha, que dedica a maior parte de suas produções para crianças e jovens. Sua narrativa também é dotada de elementos do fantástico, como nas aventuras vividas pelo personagem João Felipe, de *Um Gnomo na Minha Horta* (1993), que se torna amigo de criatura mágica que realiza desejos.

O Roubo dos Botões iônicos (1993); *O Filho das Estrelas* (1989); *O Fabricante de Terremotos* (1995) e *Os Passageiros do futuro* (1987) se destacam, sendo esse último um dos poucos livros de ficção científica brasileira para crianças e adolescentes produzidos no século XX. A narrativa abrange temas relacionados aos impactos negativos dos avanços tecnológicos no meio ambiente e sobre o público infantojuvenil, tratando de forma implícita questões como desmatamentos e o distanciamento das pessoas por conta da tecnologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda metade do século XIX, o mundo se depara com evoluções e inovações causadas pelo crescimento da ciência e da tecnologia, fruto das grandes mudanças trazidas pela Revolução Industrial. Em muitos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, destacam-se a construção de ferrovias e navios a vapor, a invenção do telefone e da televisão, além de grandes avanços na medicina, como o surgimento de antibióticos.

No Brasil, porém, a ciência e a tecnologia ganham espaço morosamente, com avanços mais significativos somente a partir da segunda metade do século XX. Assim, enquanto outros países vivenciam os avanços tecnológicos como parte de sua realidade social, o Brasil descobre formas de alavancar os estudos de Ciência e de incluir a tecnologia em sua economia, em seus meios de produção, de comunicação, entre outros setores.

Não surpreende, portanto, que a nação cujo desenvolvimento científico-tecnológico se dá a passos lentos leve mais tempo para contribuir significativamente para o repertório de produções reconhecidas de FC, pois, durante algum tempo, “a ficção científica brasileira sofre da ideia de que um país de Terceiro Mundo não poderia autenticamente produzir tal gênero” (GINWAY, 2005, p. 27). Aspecto esse refletido no número de produções esporádicas de FC que, enquanto universo literário à parte, desponta por aqui somente a partir do século XIX, tendo como publicação pioneira *Doutor Benignus* (1985), do português naturalizado brasileiro Augusto Emílio Zaluar.

Na profusa história por sua produção voltada para o público que, até então, não é considerado de forma direta como “consumidor” da leitura de tal gênero, o infantojuvenil, outros nomes se inscrevem. Aliás, até mesmo para adultos as obras de FC ainda galgam espaço de destaque no período. Destarte, as contribuições de Monteiro Lobato, Fausto Cunha, Jerônimo Monteiro e o próprio Wilson Rocha são essenciais para a construção do acervo literário do gênero voltado para as e os pequenos leitores.

A literatura de ficção científica infantojuvenil desempenha um papel crucial na formação dos jovens leitores, oferecendo não apenas aventuras emocionantes, mas também lições valiosas e questões profundas para reflexão. Com autores visionários e histórias cativantes, este gênero continua a inspirar e educar novas gerações, preparando-as para os desafios e maravilhas do futuro. Através da imaginação e da ciência, a ficção científica infantojuvenil abre portas para a exploração de novos mundos e ideias, cultivando uma geração de leitores curiosos e críticos.

5. REFERÊNCIAS

ASIMOV, Isaac. *Eu, Robô*. 1 ed. São Paulo: Aleph, 2014.

CAUSO, R.S. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil, 1875 a 1950*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2003.

CARNEIRO, André. *Diário da Nave Perdida*. São Paulo: EDART, 1963.

CLUTE, John et al. *The Encyclopedia of Science Fiction*. *Futures-Journal of Forecasting and Planning*, v. 25, n. 10, p. 1103, 1993.

COELHO, N.N. *Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil nas décadas de 70/80*. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, N.N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

GINWAY, M.E. *Ficção científica brasileira: mitos culturais e nacionalidade no país do futuro*. Trad. Roberto de Sousa Causo. São Paulo: Devir, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. Ática, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantojuvenil nas décadas de 70/80*. São Paulo: Quíron, 1985.

LEONARDO, Edivaldo Marcondes. *A ficção científica no Brasil nas décadas de 60 e 70 e Fausto Cunha*. Campinas, São Paulo: 2007.

MONT'ALVÃO Júnior, A. P. *As definições de ficção científica da crítica brasileira contemporânea*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 381-393, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_30.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, R.P. *Brasil Especulativo: Ciência e Brasilidade na Ficção de Jerônimo Monteiro* (2019). 320 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2019.

TAVARES, B. *O que é ficção científica*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

TAVARES, B. *Fantastic, Fantasy and Science Fiction Literature Catalog*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1992.

WESTFAHL, Gary. *Science Fiction Literature through History: An Encyclopedia [2 volumes]*. Bloomsbury Publishing USA, 2021.

O MEU AMIGO PINTOR: CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA

Angélica de Oliveira Castilho Pereira (CAp-UERJ)¹

Giovanna Santos Coelho da Silva (ILE-UERJ)²

1. INTRODUÇÃO

A escolha da obra **O meu amigo pintor** (2006), de Lygia Bojunga, para desenvolvimento desse artigo deu-se pela experiência de leitura em sala de aula com três turmas do 3º. ano do Ensino Médio no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) em 2023. O livro estava na listagem de obras solicitadas no Vestibular 2024 da UERJ e, por conta dessa circunstância, alunas e alunos estavam motivados para as atividades envolvendo a leitura literária. Partindo dessa realidade, a apresentação da autora, a leitura e a interpretação da obra em conjunto com as turmas ocorreram em diálogo com a pesquisa Literatura Infantojuvenil e Letramento que desenvolvemos.

Trata-se de uma obra com muitas vias de acesso para a leitura e alguns desses caminhos foram construídos com os estudantes em sala e com os participantes da pesquisa, possibilitando leituras teóricas e escritas que atendessem às interpretações individuais e coletivas. Para esse artigo, elegemos nos aprofundar um pouco mais na *memória* como eixo da narrativa da autora a fim de evidenciar o espaço literário como campo de *construção textual* baseado em percepções, reflexões e reelaborações do já vivido, ou seja, um lugar de materialização de lembranças por meio de palavras.

Mas, quando a memória é evidentemente ficcional, como se dá essa construção? Esta é a indagação inicial de nosso estudo e conduz a dois objetivos: discutir a materialização da memória na narrativa que Lygia Bojunga nos apresenta e verificar como essa trama do ato de narrar se constrói e contribui para o que provoca a necessidade de o narrador tornar patente, em palavras dentro de um *diário*, suas experiências mais distantes e mais recentes, tecendo vivências em uma narrativa do explícito e do implícito, deixando pontas para serem recuperadas pelo leitor no entrelaçar de fatos (ou não...), sensações e sentimentos, buscando respostas para perguntas que são formuladas ora direta ora indiretamente pelo jovem narrador de dez anos.

Para analisar e descrever tais aspectos, optamos por uma pesquisa qualitativa sobre os traços aqui apontados como significativos na construção de nossa leitura da obra. Apoiamo-nos em algumas concepções e alguns autores como: *diário* (Martins; Azevedo, 2016), *representação e memória* (Assmann, 2011); *símbolos* (Chevalier; Gheerbrant, 1996), *reflexões sobre identidade, segurança, autoconhecimento* (Giddens, 2002); *autobiografia*,

¹ Professora adjunta, doutora em Literatura Brasileira, e-mail: aocastilho@gmail.com.

² Graduanda do curso de Letras, e-mail: giovnacoelho@gmail.com.

memória e ficção (Miranda, 2009); desdobramentos da narrativa em mais de uma história (Piglia, 2004).

Esperamos que, assim como no final da leitura feita pelos estudantes e por nós, as reflexões apontem para outras abordagens possíveis de leitura da obra e, para quem ainda não a conhece, surja o desejo de a ler.

2. DIÁRIO E MEMÓRIA

As obras que possuem a *memória* como eixo da narrativa evidenciam o espaço literário como campo de construção textual a partir de percepções, reflexões e reelaborações das experiências, expondo a palavra como a mola-mestra nesse processo de recuperação. No diário que Claudio escreve não é diferente.

Por ser um diário ficcional, vale ressaltar que ele mantém e, conseqüentemente, reafirma um dos aspectos do texto literário de ser:

(...) reflexo da natureza humana, então a literatura, sob a forma de diário, voltada para a condição humana e o sentido da vida, pode inserir-se nesse panorama de averiguações que redimensionam a existência através da textualidade. Dessa forma, para alcançar o patamar de literatura enquanto objeto semiótico, o diário deve ultrapassar a materialidade do assunto, já que a arte efetiva-se por uma reflexão plurissignificativa e polissêmica sobre determinada realidade. (Martins; Azevedo, 2016, p. 2)

O texto de Lygia Bojunga faz essa ultrapassagem e, mais que convidar, atiza o leitor a ser o segundo leitor das linhas produzidas por Cláudio, a ser igualmente questionador do que é exposto. Como salientam Jorge Manuel Passos Martins e Fernando Azevedo:

(...) São pelos diários, realizados como obra de ficção, que o autor opta, em lugar da estrutura narrativa do conto, do romance ou da crônica, que elege como registro típico para revelar aos leitores as vivências pessoais, com um caráter de introspecção, ou com uma dimensão axiológica (ética, moral, ontológica), no relacionamento com os outros. (Martins; Azevedo, 2016, p. 1-2)

O meu amigo pintor contém páginas separadas por dias da semana que se sucedem, não em ordem sequencial, mas de acordo com a necessidade de expressão do narrador. O acontecimento motivador para a escrita foi a morte por suicídio do amigo do menino. Tanto o tema da morte quanto o do suicídio já nos apresentam que os dias registrados serão de mergulhos em questões consideradas tabu na sociedade ocidental como um todo, sobretudo para crianças, como conferimos nos trechos seguintes:

Mas lá pelas tantas eu ouvi o nome do meu Amigo e comecei a prestar atenção na conversa da sala. Tive que abrir a porta pra escutar o meu pai: ele estava falando de suicídio, e cada vez que ele e a minha falavam nisso eles baixam a voz. (...) (Bojunga, 2006, p.27)

- Mas por que que ele ia fazer isso? – eu perguntei.
 - Porque ele estava doente, meu filho.
 - Doente? A gente jogou gamão na véspera. Três partidas. Uma atrás da outra. E ele não tinha nada!
 - Doente *aqui* – o meu pai bateu na cabeça –; só uma pessoa que está muito doente *aqui* faz o que ele fez.
 - Nas você quer, por favor, me explicar direito tudo que aconteceu?
- Aí a minha mãe disse que eles já estavam atrasados pra reunião de condomínio. Eu fiquei nervoso:
- Mas ele era meu amigo! (Bojunga, 2006, p.29)

A minha mãe me abraçou:

– Você não tem mais que ficar pensando nisso, Cláudio. Na sua idade a gente tem que pensar é na vida e não na morte. Você tem outros amigos...

– Que eu não gosto feito eu gostava dele!

– ... você tem tanta coisa pra estudar, pra brincar, pra inventar, para de ficar pensando no que aconteceu com ele e toca a vida pra frente, meu filho! – Foi saindo e eu fiquei. E fiquei no ar ainda por cima. (...) (Bojunga, 2006, p. 29-30)

O diário, portanto, torna-se o único espaço em que Cláudio encontra segurança e pode se expressar livremente sobre tais temáticas. O menino torna-se escritor e leitor de suas próprias experiências.

Tal gênero pode parecer apenas um caderno de registros, mas, para além disso, o diário possui um caráter terapêutico. Em sessões de terapia, é comum os psicólogos sugerirem atividades aos pacientes, uma delas é a escrita dos acontecimentos cotidianos. Anthony Giddens afirma que:

A autoterapia se funda antes e acima de tudo na auto-observação contínua. Cada momento da vida, destaca a autora [Rainwater], é um "novo momento", em que o indivíduo pode perguntar "o que eu quero para mim mesmo?" Viver cada momento reflexivamente é uma questão de intensificar a consciência dos pensamentos, sentimentos e sensações corporais. A consciência cria a mudança potencial, e pode de fato induzir a mudança por si mesma. (...). (Giddens, 2002, p. 71)

Cláudio faz da escrita em seu diário um espaço para organização de seus sentimentos e pensamentos em dias que considera importantes para reconstruir e entender o que aconteceu com o amigo e, conseqüentemente, o que acontece após o suicídio. Essa prática, de fato, promoverá mudança no personagem como podemos constatar no final da narrativa.

Nos registros do diário, conseguimos seguir o raciocínio do narrador enquanto ele mesmo se organiza na tentativa de tentar entender o motivo do suicídio do amigo. Vale ressaltar que o que consta no diário é o que o narrador escolhe. Passagens como: falar do amigo da escola, falar da vizinha, falar da dona Clarice, é revelar como essas situações tiveram importância para que ele conseguisse desenvolver sua compreensão sobre o luto que passava.

Tais encaminhamentos de escrita estão afinados com que se entende e espera de um diário:

(...) um relato fracionado, escrito retrospectivamente, mas com um curto espectro de tempo entre o acontecido e o seu registro, em que um 'eu', com vida extratextual, comprovada ou não, anota periodicamente, com o auxílio de datas, um conteúdo muito variável, mas que singulariza e revela, por escolhas particulares, um 'eu narrador', sempre muito próximo dos fatos. (...) (Martins; Azevedo, 2016, p. 2)

A oralidade da prosa e os traços digressivos do narrador ajudam a compor a condição perfeita para os relatos das lembranças de Cláudio e para as construções dessas muitas histórias que se dirigem, em um primeiro momento, ao próprio menino, escritor do diário, mas que chega ao leitor, interlocutor da obra escrita por Bojunga, chegando a ter marcas textuais indicando uma conversa com o leitor: "Tipo do cara que não saca nada de arte, não é?" (Bojunga, 2006, p. 26, grifo nosso)

Esse leitor, ao aceitar o jogo narrativo, considera o material narrado como fato, como um relato sincero e verdadeiro da vida do menino. Será a coerência do texto que valida essa aceitação do leitor e comprova a verossimilhança da narrativa, afinal “(...) não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade” (Aristóteles, 1986, p. 50).

Além da escrita, ele usa a arte como expressão do sentimento também. Uma das passagens que ilustra tal consideração é a criação da “cor-de-saudade” quando o menino, por meio de objetos que fazem lembrar do amigo tenta entender e expressar o que sente plasticamente, cria imagens para o amigo (barco) e a morte (afundando):

O tabuleiro de gamão estava aberto (hoje era dia da gente jogar); e o álbum que ele tinha me dado também aberto numa aquarela que mostrava um barco amarelo afundando num mar cor de... que cor era aquela?

Não era bege.

Nem era marrom fraquinho.

Quase podia ser uma cor que o meu amigo gostava e que ele chamava de siena. Mas também não era.

Não tinha cor de rosa nem de laranja, o que que era então?

Aí eu inventei que era cor-de-saudade e pronto. (Bojunga, 2006, p. 31)

O que está mais ligado à memória senão a saudade? Saudade das conversas, saudade de jogar gamão, saudade de pintar, todos esses acontecimentos e ações são levados para o diário a partir da saudade que o amigo deixou, saudade que não cabia em si e teve que ir para o papel e para a tela: “- E coração vermelho é coração de todo dia. O meu não está que nem todo dia, ele tá todo diferente então tem que ser de outra cor. Tem ou não tem?” (Bojunga, 2006, p. 51)

O coração possui algumas simbologias que nos interessa para apresentar a necessidade de Cláudio desenhar seu próprio coração a partir de uma noção de arte como representação de individualidade e não como representação convencional e estereotipada. Vejamos:

O coração, órgão central do indivíduo, corresponde, de maneira muito geral, à noção de centro*. Se o Ocidente fez do coração a sede dos sentimentos, todas as civilizações tradicionais localizam nele, ao contrário, a inteligência e a intuição: talvez o centro da personalidade se tenha deslocado da intelectualidade para a afetividade. Mas Pascal não diz que os grandes pensamentos vêm do coração? Pode-se acrescentar que, nas culturas tradicionais, conhecimento tem sentido muito amplo, que não exclui os valores afetivos. (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 280)

Dentro dessa lógica, Cláudio transita pelos sentimentos, pela inteligência e pela intuição ao longo da narrativa, tendo no trecho citado a síntese dessa certeza de que essas três condições não são excludentes e que o coração é uma representação do centro do ser humano.

O texto nos sugere, pelo recorte que estamos fazendo, um aspecto valoroso da simbologia do coração, sua associação com a memória, a imaginação e vigilância:

Na Bíblia, a palavra coração é empregada uma dezena de vezes para designar o órgão corporal, mas há mais de mil exemplos nos quais a interpretação é metafórica. A memória e a imaginação dependem do coração, bem como a vigilância, donde a frase: Durmo, mas o meu coração vela. O coração tem papel central na vida espiritual. Ele pensa, decide, faz projetos, afirma suas responsabilidades. (...) (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 282)

Ao escolher o diário para registrar suas memórias, para apresentar sua imaginação ligada à pintura e às especulações diante dos fatos narrados, para estar atento e conectado às suas experiências, para estar em estado de vigília durante o sono – por meio de dois sonhos que teve com o pintor –, a narrativa remete a simbologias do coração e possibilita, no plano da narrativa, um texto coeso que reafirma metaforicamente o que está em evidência em um plano mais direto: a composição de um retrato prenhe de saudade do amigo que morreu.

3. FICÇÃO E MEMÓRIA

Como situar o papel da memória em narrativas como um diário ficcional? Consideramos significativo para leitura das páginas escritas por Cláudio levantar dois aspectos sobre a memória que indicam funções desta na construção de gêneros textuais autobiográficos: um angustiante, outro revelador.

Vejamos o que Wander Melo Miranda nos apresenta sobre isto:

(...) ao atuar como eco, arquivo, duplo do eu, a memória impõe ao sujeito que lembra a consciência (falsa) da sua plenitude e autonomia, condenando-o a refazer o tecido da sua história sempre com os mesmos fios de um único e imutável trançado o qual, por não conter os fios que o Outro tece, é irremediavelmente alienante. (Miranda, 2009, p. 120)

Esse lado angustiante é identificado em marcas textuais na obra de Bojunga pela grande quantidade de perguntas feitas pelo narrador sem respostas, levando o leitor a perceber a condição traumática em que se encontra o menino e a necessidade de entendimento de algo tão impactante para o ser humano: a morte.

O aspecto revelador, por outro lado, coloca a memória como “(...) operadora da diferença, lembrar é descobrir, desconstruir, desterritorializar – atividade produtiva que tece com ideias e imagens do presente a experiência do passado” (Miranda, 2009, p. 120). O menino aciona a memória e a registra em tentativa de, ao recordar o passado, possa apreender algum entendimento sobre o vivido por ele e pelo amigo, em uma verdadeira investigação de fatos. E, ao refazer o passado, o recria e o repete a partir de sua perspectiva, e problematiza a própria memória, afinal, estaria deixando algum elemento escapar? As lembranças estariam fieis aos fatos? Esse último traço é identificado por Ângela Maria Dias como “metamemória” (Dias *apud* Miranda, 2009, p. 120).

Analisando a obra de Graciliano Ramos, Miranda nos apresenta um aspecto que encontramos na narrativa de Lygia Bojunga ao dar a Cláudio o papel daquele que se debruça sobre o passado:

(Na tessitura de vozes revividas, no reencontro emocionado com o Outro, não se trata de eternizar o passado, mas de confrontá-lo com o presente e inocular a própria mobilidade deste no narrado, reinventando com as imagens arbitrarias da memória e da imaginação a trajetória comum de vida percorrida.

(...)

A escrita procura perfazer, então, caminho semelhante ao da memória (...). O resultado são as idas-e-vindas, interrupções e retomadas da matéria narrada, as anexações parciais e nunca integrais dos conteúdos da experiência, as reminiscências arredias a articulações definitivas. (...) (Miranda, 2009, p. 121)

Muitos fatos são lembranças de situações, como conta sobre quando se apaixonou por Janaina:

Pra mim, vermelho é cor de coisa que eu queria entender.

Uma vez (isso foi ano retrasado, eu ainda ia fazer nove anos) a minha prima veio aqui com uma colega que se chama Janaina e que ‘tava toda vestida de vermelho. O vestido tinha manga grande, era muito mais comprido que o vestido que a minha irmã e a minha prima usavam, e sem nada de outra cor: só aquele vermelhão que todo mundo na sala ficou olhando. E aqui na testa, feito jogador de tênis, a Janaina botou uma tira do vestido que ela estava usando.

Aí eu fui e me apaixonei por ela.

E de noite eu falei no jantar:

– Eu estou apaixonado pela Janaina. (Bojunga, 2006, p. 16)

Aparentemente tais narrativas aleatórias não têm a ver com o amigo, mas tendo a pintura como eixo em todas elas, traz a presença do amigo metonimicamente e contribui para a narrativa se constituir como um discurso de saudade e de luto.

O início do livro apresenta a marcação temporal indicada pelo dia da semana, sexta-feira, já configurando a escrita de um diário, espaço para registrar memórias, e apresenta a nós leitores um traço da personalidade do menino e levanta o questionamento sobre a construção de sua identidade: “Eu não sei se eu já nasci desse jeito ou se eu fui ficando assim por causa do meu amigo pintor, mas quando eu olho pra uma coisa eu me ligo logo é na cor.” (Bojunga, 2006, p. 8)

Esse começo torna-se uma introdução para a importância da pintura na relação, a ponto de não sabermos o nome do amigo e este ser apenas indicado como “amigo pintor”, e o que gerou o relato: “Só que não dá pra falar com o meu amigo pintor; ele morreu. Hoje está fazendo três dias que ele morreu.” (Bojunga, 2006, p. 9)

Essa memória inicial é uma cápsula de saudade que o acontecimento impactante (poderíamos afirmar que também traumático) provoca no narrador e se intensificará no decorrer do texto, nesse formato de idas a um passado mais remoto e a um passado mais recente, de narração de fatos que disfarçam a relação com a história primeira a ser contada e com as histórias que se contam, formando pelo viés da memória o tecido das histórias contadas.

Porém, um traço é certo nessa construção: nenhuma lembrança é peça de outro quebra-cabeça. Cláudio registra no diário o que é inquietante, aconchegante, alegre, triste, tudo que considera importante para entender suas experiências.

Vale ressaltar que, embora o distanciamento temporal seja relativamente pequeno entre Claudio narrador e Cláudio narrado, o que está em jogo é o processo de transformação do narrador-personagem ao se voltar para os fatos vividos e procurar na memória desses fatos entender a si e ao outro.

O passado volta para o presente da narração como outro: é objeto de análise mais do que objeto de fabulação. Nesse cenário, o relógio que para de bater configura a cisão entre o passado com o amigo vivo e o presente com o amigo morto, configura a impossibilidade de reter ou de se voltar ao passado, restando apenas as lembranças:

Não deu pra ficar lá em cima; voltei correndo pro meu quarto.

De repente, comecei a me sentir todo escuro por dentro. Tão escuro, que não dava pra enxergar mais nada dentro de mim.

Mas nessa hora o relógio começou a bater. À beça. Porque era meio-dia. E se alguém perguntar que cor que tinha a batida eu respondo correndo, amarela!!

É que eu fiquei igualzinho ao meu amigo pintor: dei pra achar que amarelo é uma cor contente. E era tão bom ouvir aquele meio-dia! cada batida que o relógio ia batendo dava mais a impressão que todo mundo tinha se enganado e que o meu amigo continuava vivinho lá em cima.

E aí tinha o aniversário da minha prima. Mas eu não fui.

Tinha um bate-bola na escola. Mas eu não fui.

Tinha um livro que eu estava gostando. Mas eu nem quis mais ler.

Só pra ficar aqui. Escutando o relógio bater.

E ele bateu. No princípio, amarelo forte. Mas depois o amarelo foi ficando mais fraco; cada vez mais fraco. O relógio estava perdendo corda e era por isso que a batida se arrastava com aquele amarelo cada vez mais desanimado, cada vez mais esbranquiçado.

Hoje ficou tudo branco: o relógio não bateu mais.

Que vontade! que vontade de ir lá dar corda nele. (Bojunga, 2006, p. 11-12)

O relógio, em uma leitura mais ampla, pode ser considerado metáfora do próprio pintor que, em um processo de desapareço da vida, dá fim a ela, e da impossibilidade de Cláudio trazê-lo de volta.

Nas palavras de Miranda,

(...) Rememorar é, afinal, tornar duradouro o vínculo resistente estabelecido (...), desejo sempre renovado de fazer da página escrita a página viva da inter-ação, revelação de um saber nascido da disposição comum de narrar e que se desdobra, em moto contínuo, no presente da narrativa interminável (...) (Miranda, 2009, p. 128)

Todavia, Cláudio não fica preso a esse passado, este é o primeiro movimento para o entendimento, mas não é uma narrativa que se prende ao ocorrido, ela caminha para o entendimento e para o futuro, representado pelos dias da semana que são apresentados.

Criando um personagem de dez anos passando por uma situação de perda de um amigo adulto, Lygia Bojunga trabalha a memória e o gênero diário em outro plano: o da ficção. E traz para uma obra infantojuvenil questões centrais da condição humana que são deixadas de lado em rodas de conversa quando crianças e jovens estão presentes: suicídio, política, prisão, amor.

Ao trazer as lembranças de Cláudio do amigo entrelaçadas com as vozes dos outros personagens, histórias sobre esses temas são contadas, são, principalmente, questionadas.

4. HISTÓRIA E MEMÓRIA

Ao resgatar a convivência com o pintor e os diálogos com as pessoas que o circulam, Cláudio nos apresenta outras histórias sendo contadas sobre o amigo e amplia a composição do retrato narrativo que ele está montando do amigo:

(...) E então ele [o síndico] foi cochichãozando que o meu Amigo tinha ficado marcado por causa das ideias políticas dele (eu não entendi nada do que isso queria dizer) e, quem sabe, ele tinha se matado por causa disso? – Será que ele achava que ia ser preso de novo? – a minha mãe perguntou. E aí começou: política pra cá, política pra lá. (Bojunga, 2006, p. 27-8)

Concordando com Aleida Assmann (2011) que a memória e a história são maneiras de recordar, ao ler **O meu amigo pintor**, temos também a história do período de ditadura no Brasil sendo contada por um viés subjetivo e privado – o recorte do que o pintor passou como alguém envolvido com a política do país –, mas que remete o leitor a um dado efetivamente real na história nacional.

Ao trazer esse elemento para narrativa, Bojunga aborda a memória não apenas como material para construção de um diário, mas dá a ela dimensões de construtora e mantenedora de um passado nacional que precisa vir à tona e abordado de forma questionadora. Perseguições, prisões, torturas, mortes e sumiços de brasileiros no período de ditadura militar são fatos que em uma leitura pautada na memória histórica que se constrói paralelamente a memória ficcional de Cláudio precisa ser contada.

O livro teve sua primeira edição publicada em 1987, pouco depois do fim do período de ditadura (1985, com a eleição de Tancredo Neves para presidente do Brasil.), o que indica a necessidade de falar sobre o que aconteceu, de lembrar e procurar entender a história nacional a partir dos impactos traumáticos na vida de muitos brasileiros.

Assmann (2011) nos diz que as formas de recordar são construções culturais. A autora ainda afirma que recordar o passado não é algo exclusivo de especialistas de campos da história. Quais são nossas formas de lidar com a memória histórica do país? Muitas. E nos interessa particularmente aqui as formas literárias. Bojunga não foi a única que trouxe dados históricos para a literatura nos dando visões sobre a ditadura militar no Brasil e, principalmente, nos provocando, nos incentivando a rever o passado e não o negar.

5. AMOR, PINTURA E MEMÓRIA

A relação entre Dona Clarice e o pintor é uma relação que remonta ao passado. As lembranças das conversas que teve com o amigo apontam uma situação de um tempo distante interrompida por uma escolha de vida política que se configurava para o casal como incompatível com a vida amorosa.

Essa história é tão cheia de lacunas quanto as outras que compõem o livro, mas pintura e amor se entrelaçam porque a primeira resgata a segunda:

– Por que que tudo que é mulher que você pinta tem um jeito igual?

Ele continuou pintando; custou pra responder:

– Tem uma mulher que mora no meu pensamento, sabe; eu nem vejo quando ela sai da minha cabeça e entra na minha pintura.

Eu perguntei sem nem pensar:

– É Dona Clarice? – e ele respondeu na hora:

– É. – Mais aí ele parou de pintar. Levantou. Ficou olhando pra um quadro; pra outro. Acabou dizendo: – Mas não era pra sair assim sempre igual. O amarelo, sim, eu faço de propósito. Amarelo pra mim é também cor-de-Clarice, e eu gosto de botar um pouquinho dela em tudo que eu faço.

– É que essa era a Clarice mesmo (num dia de alegria). Mas essas outras aqui, não. Se eu fosse um bom pintor, mesmo com a Clarice morando no meu pensamento, eu pintava cada mulher do jeito que ela é, e não assim sempre igual. (Bojunga, 2006, p. 56-8)

É a memória que é acionada pelo pintor para resgatar a mulher amada. Tal qual Cláudio que faz da narrativa um meio de recordação, o pintor faz da pintura a forma de tornar presente o que não mais está, por isso, pode-se chegar a algumas leituras: que a imagem ser sempre a mesma revela a lembrança que se cristalizou e se reproduz no presente; que ele retorna a um tempo em que a relação era feliz.

Mesmo com Dona Clarice ressurgindo na vida do pintor em outro formato de relação, ele apenas a representa como continuidade do passado, o que reflete na pintura como impossibilidade de mudança de traços e de cores. Poderíamos inferir que a memória no espaço da pintura e do amor surge como elemento estático e mesmo incômodo por chocar-se com o presente modificado? Alguns trechos da obra, como a citação anterior, mostram essa possibilidade de leitura.

6. SONHO E MEMÓRIA

Outro plano que envolve a memória são os sonhos de Cláudio, percebemos que ter sonhado com um palco tem relação com a semana de teatro na escola, percebemos também que o conteúdo do sonho são preocupações que Claudio possui em seu estado acordado, portanto, mais uma vez a memória é usada para tentar compreender seus sentimentos e os sentimentos do amigo, algo que se mostra impossível na narrativa, visto que ele não tem mais acesso ao amigo e as tentativas ficam no campo do levantamento de hipóteses.

Uma explicação sobre o que são os sonhos e que também condizem com o que vemos nos sonhos de Cláudio pode ser dada a partir de uma perspectiva freudiana:

O sonho nada mais é do que o resultado da luta entre id e o superego. O conjunto de conteúdos que forma o sonho traduz a trama de desejos não satisfeitos contidos no inconsciente da pessoa. Sonhar, portanto, é a realização de um desejo reprimido. Realização imperfeita e incompleta, é claro, porque a ação do superego impede que as imagens oníricas explicitem com clareza o desejo inconsciente. (Cunha, 2015, p. 13)

A presença do sonho no livro traz para nós leitores a dimensão além do estado de alerta que Claudio dispensa para a problemática da falta que sente do amigo e as circunstâncias que a gerou. A simbologia do sonho como um todo possui muitos aspectos. Vejamos alguns e suas associações com os dois sonhos narrados pelo menino com respaldo em Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, começando por:

Sobre o sonho, Frédéric Gaussen disse muito bem: *símbolo da aventura individual, tão profundamente alojado na intimidade da consciência que se subtrai a seu próprio criador, o sonho nos aparece como a expressão mais secreta e mais impudica de nós mesmos.* (...) (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 844)

O menino traz de dois sonhos a narrativa dessa aventura como continuidade de suas inquietações pessoais, no entanto, em outro formato: sonha com a encenação de uma tragédia em que o amigo pintor é o herói. Esses sonhos são as representações do que o próprio sonho configura para nós:

O sonho se subtrai, portanto, à vontade e à responsabilidade do homem, em virtude de sua dramaturgia noturna ser espontânea e incontrolada. É por isso que o homem vive o drama sonhado, como se ele existisse realmente fora de sua imaginação. (...) (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 844)

Depois de dois sonhos, Cláudio caminha para o encerramento do diário, chegou ao final da jornada do luto e do entendimento da morte do outro como uma etapa possível e concreta nos relacionamentos de amizade. Nesse sentido o sonho executa sua função:

O papel do sonho, talvez o mais fundamental, é estabelecer no psiquismo de uma pessoa uma espécie de equilíbrio compensador. (...) segundo Jung, *todo equilíbrio psicológico do ser se faz, entre seus planos conscientes e seus planos inconscientes, na dimensão da verticalidade, tal como, num veleiro, o equilíbrio entre a vela e a quilha* (ibid). No mesmo sentido, para o Dr. Guilleroy, toda perturbação psíquica correspondia a *uma atividade superior travada, e o apelo do herói*, no sentido beresoniano do termo, cumpriria uma função não apenas moral, mas terapêutica, de salvamento.

O sonho, enfim, acelera os processos de individualização que regem a evolução de ascensão e integração do homem. (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 847)

Analisar um sonho passa por considerar alguns aspectos, segundo Chevalier e Gheerbrant (1996) (conteúdo, estrutura e sentido do sonho), e analisar um sonho ficcional nos revela o requinte da obra de Bojunga ao apresentar os registros dos sonhos no diário escrito por Claudio. É a análise da narrativa literária em um plano ainda mais simbólico que a própria construção de uma linguagem artística e metafórica por excelência que é a Literatura.

No caso dos sonhos do menino, prestar atenção para como os sonhos o afetam é parte do entendimento do porquê os sonhos estão registrados nesse diário: são lembranças misturadas a possibilidades de enredos a fim de entender a causa da morte do amigo e de lidar com o luto.

Seguindo essa linha de pensamento, o sonho é para Jung:

(...) um processo orientado para um fim..., pode-se pois exigir do sonho — que é uma autodescrição do processo da vida psíquica — indicações sobre as causas objetivas da vida psíquica e sobre as tendências objetivas desta (...) (Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 849)

Isto é, uma forma de organizar o indivíduo em determinadas situações. No caso de Cláudio, os sonhos serão as chaves para apaziguar o personagem e o lançar em outro patamar esse eu que se investiga tanto acordado quanto dormindo para chegar no conhecimento do outro.

O fato de Claudio ter sonhado com a encenação de uma tragédia no modelo grego até com a presença de um coro – elemento fundamental na tragédia antiga – evidencia ainda mais o abalo trágico sofrido pelo menino com a morte do amigo e o caráter apontado por Jung de que “se acaso nosso sonho reproduz algumas representações, essas são antes de tudo nossas representações, para cuja elaboração a totalidade de nosso ser contribuiu” (Jung apud Chevalier; Gheerbrant, 1996, p. 849), apontando, no caso da leitura aqui feita da obra, a memória como importante elemento para construir a narrativa no plano desperto e no plano onírico.

O diário é um gênero em que o eu se apresenta de forma íntima e em segredo, passando por temas suaves e tensos sem que a importância seja maior ou menor entre eles. No diário, tudo é significativo.

A escrita do diário traz um paradoxo: o narrador que confia suas experiências ao registrando, coloca como possibilidade que outras pessoas leiam. As indagações lançadas por Cláudio, e que ele não sabe responder, poderiam ter em outro(s) interlocutor(es) não um eco, mas respostas.

É importante pensar em quais condições essas indagações são formuladas e em que momento são respondidas:

O que fazer? Como agir? Quem ser? São perguntas centrais para quem vive nas circunstâncias da modernidade tardia — e perguntas que, num ou noutro nível, todos respondemos, seja discursivamente, seja no comportamento no dia-a-dia. São questões existenciais (...) (Giddens, 2002, p. 70)

No caso de Cláudio, foram encenadas as respostas sem que elas fossem de fato um esclarecimento: o simples fato dele poder conversar com o amigo após a morte em seu sonho bastou para passar pelo luto sem renunciar à saudade e à amizade.

7. DESDOBRAMENTOS DA HISTÓRIA

Ricardo Piglia nos apresenta uma tese inicial de que “um conto sempre conta duas histórias” (2004, p. 86), uma que se apresenta em um primeiro plano, denominado pelo autor de história 1, e outra que se forma sutilmente em um segundo plano, denominada história 2; isto é, um “relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentado.” (2004, p. 89)

A obra de Lygia Bojunga, apesar de não ser um conto, nos traz uma narrativa que possui a dinâmica do desdobramento de histórias, não mais uma que se conta explicitamente e uma que se conta nas entrelinhas, mas uma explícita e outras implícitas tecidas na narrativa.

Como narrativa em um plano muito evidente temos a história de uma amizade (história 1). A justificativa está no próprio título **O meu amigo pintor** e é reforçada pelos relatos da amizade tendo na pintura a afinidade entre o adulto e o menino.

Como narrativas em outros planos, temos o suicídio do pintor (história 2) e a saudade misturada com a dor de Cláudio provocada pelo luto (história 3). Das histórias 2 e 3, temos outras sendo indicadas: a da vida política do pintor (história 4), a da vida profissional (história 5), a da vida amorosa (história 6).

Os elementos que compõem a narrativa possuem, pela nossa análise, pelo menos seis funções que são utilizadas diferentemente em cada uma das histórias, tendo nos “pontos de interseção” (Piglia, 2004, 89) a base da construção. Dentro dessa lógica, o que “supérfluo numa história é básico na outra” (Piglia, 2004, 90). Quando Cláudio nos conta sobre a política, a pintura e o amor do amigo, para a narrativa de saudade dele, pode parecer irrelevante, mas para a composição do perfil do amigo e para a tentativa de entendimento da causa do suicídio são histórias importantes.

Todas as histórias são, portanto, tentativas de esclarecer a primeira história: a amizade, que permanece ao longo do livro e que volta com grande foco no final quando Cláudio conclui as fases do luto e fica em paz com o fato de não conviver mais com o amigo.

Esse entrecortar de histórias leva a formas distintas de contá-las (Piglia, 2004, p. 89), e será a forma de narrar o que lembra em busca de entendimento para a morte que deixa para o leitor o papel de, junto com o menino, identificar as histórias contadas e pensar sobre elas. Afinal, a temática da morte associada ao suicídio não só nos lembra da nossa condição finita como toca em um tabu para muitas sociedades.

O autor argentino considera que o “efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície.” (2004, p. 89). No entanto, como Bojunga nos traz algumas histórias secretas, estas surgem e dão espaço para outras surgirem, promovendo um mosaico de histórias por trás da história primeira.

A segunda tese de Piglia é de que “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes.” (Piglia, 2004, 90), e o autor entende que no conto moderno não há o anúncio de que uma nova história está a ser contada discreta e secretamente como no conto clássico, o que se tem é uma tensão que não se resolve entre as histórias e “o mais importante nunca se conta” (Piglia, 2004, 90). Esse jogo narrativo é notado na obra de Bojunga, pois as muitas histórias são tentativas de preenchimento de sentido para a primeira contada: a amizade. E são tentativas, porque, embora o livro tenha um desfecho, não há uma solução, ou seja, não há respostas para as muitas indagações feitas pelo narrador. Cláudio encerra os relatos por ter chegado ao final de um processo que não é desvendar em si a causa da morte do amigo, mas aceitar a morte e presença do outro pela lembrança.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, constatamos que a relação entre literatura e memória no plano da construção da narrativa de Bojunga é efetuada pela estrutura que o gênero diário possui, isto é, narrar o passado recente ou distante, narrar acontecimentos reais ou sonhos, transpassados por considerações, questionamentos, sentimentos tendo na memória o eixo construtor do enredo é enfatizar que espaço literário trata os elementos nele expostos a partir de um resgate do vivido em busca de entendimento da própria existência.

Podemos ver que essa pequena história (e realmente é um livro de poucas páginas) encerra em si várias camadas, ainda que seja um diário ficcional, para vermos o poder da literatura no sentido de envolver tanto o leitor que seja possível mergulhar nas frustrações de um eu ficcional e fazer o leitor sentir empatia pela personagem, pois sua narrativa nos atravessar de alguma forma e aciona nossa memória sobre outras histórias, ficcionais ou não, de outros ou nossas sobre os temas abordados na obra.

Dentro dessa perspectiva, o narrado é construído por meio de afetividade, de incertezas e de reflexões que conduzem Cláudio em um percurso de autodescoberta e

superação do luto a cada tentativa de rever o vivido para encontrar respostas para a morte do amigo.

9. REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto: Casa da Moeda, 1986.

BOJUNGA, Lygia. **O meu amigo pintor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Vera da Costa e Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARTINS, Jorge Manuel Passos; AZEVEDO, Fernando. **O diário**: uma representação polifônica do Eu. Reflexões sobre a obra O diário, de Anne Frank. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 38, núm. 1, pp. 105-114, 2016.

MIRANDA, Wander Melo. “O Texto da Memória”. In.: **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIGLIA, Ricardo. “Teses sobre o Conto”, “Novas Teses sobre o Conto”. In.: **Formas breves**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 86-94.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL INDÍGENA: REPRESENTAÇÕES DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Iza Reis Gomes (UFAC/IFRO/UNIR)¹

Maurício Neves-Corrêa (UFAC)²

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil e juvenil indígena no Brasil está em uma crescente em termos de produção, circulação e recepção. No entanto, esse crescimento não se compara às práticas em sala de aula. Essa escrita apresenta uma representatividade do protagonismo indígena que por muito tempo foi e ainda é, invisibilizada pelos discursos coloniais e preconceituosos. Quando propomos uma pesquisa e uma possibilidade de se trabalhar essas narrativas em sala de aula, pretendemos diminuir a diferença existente entre os textos que são visíveis e trabalhados, com os que não são trabalhados por estarem envolto de uma invisibilidade causada pelo colonialismo.

A lei 11.645/2008 preconiza que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Dessa forma, temos como proposta apresentar algumas obras como "O lugar do saber ancestral", de Márcia Wayna Kambeba; "Olho d'água - o caminho dos sonhos", de Roni Wasiry Guará com ilustrações de Walther Moreira Santos; e "De bubuia com vovó Anica", de Lucia Tucuju e ilustrações de Luciana Grether, em que identificamos discursos que vão de encontro ao discurso colonialista, narrativas que trazem a cultura, a ancestralidade e as identidades indígenas como construções decoloniais. São obras escritas por indígenas e ilustradas por não indígenas. São narrativas em que identificamos representatividades decoloniais na perspectiva dos teóricos Dussel, Munduruku e Krenak.

Nas narrativas indígenas, escritores e escritoras, segundo Peres:

encontram no campo literário a possibilidade para apresentar uma voz-práxis que é, ao mesmo tempo, estética e política: é na autoafirmação, autoexpressão e autovalorização desde a literatura – e de uma literatura escrita

¹ Pós-doutoranda em Letras: linguagem e identidade pela UFAC; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

² Pós-doutor em Letras: linguagem e identidade pela UFAC; Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho; E-mail: mauricio_nc@hotmail.com

de modo autobiográfico, mesclando o eu-nós lírico, cultural, comunitário e político – que os escritores e intelectuais indígenas reafirmam sua existência, re-existência e resistência falando por si mesmos e desde si mesmos num movimento umbilical de afirmação de alteridade e de busca por direitos e garantias próprios e necessários aos povos indígenas. (2017, p. 115).

A escrita literária indígena é coletiva, cultural e política. E nas três obras a serem apresentadas, identificamos esses pontos.

A pesquisa é realizada em uma abordagem bibliográfica utilizando conceitos dos Estudos Discursivos Foucaultianos como metodologia de investigação. Além de uma leitura dos efeitos de sentidos gerados pelas representações decoloniais identificadas no diálogo das linguagens verbal e visual. Os resultados desta pesquisa intencionam colaborar com a formação de leitores críticos em relação à produção de narrativas indígenas numa propositura de chegar aos professores e estudantes de escolas do Ensino Básico. E trabalhar com esses textos da Literatura infantil e juvenil indígena pode ser o primeiro passo para que possamos trazer mais práticas pedagógicas para a sala de aula na tentativa de conhecermos e divulgarmos as narrativas de nossas ancestralidades.

2. MÁRCIA KAMBEBA E O LUGAR DO SABER ANCESTRAL

Márcia Wayna Kambeba é indígena pertencente ao povo Kambeba (também conhecido como Omágua, no Peru) do Amazonas, Alto Solimões, nasceu na Aldeia Belém do Solimões, do povo Ticuna. É doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará, mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), escritora, poeta, compositora, fotógrafa, ativista e palestrante sobre a importância da cultura dos povos indígenas. Desenvolve um trabalho autoral lítero-musical que, por meio da poesia, do canto e da fotografia, busca informar, em uma luta descolonizadora, e convidar para um pensar crítico-reflexivo sobre os povos indígenas.³

É autora dos livros “Ay kakyri tama: eu moro na cidade”, “Saberes da floresta”, “De almas e águas kunhãs”, “Infância na aldeia”, “Cocar”, “O povo kambeba e a gota d’água”, “O curumim Wirá e os encantados”, “O lugar do saber ancestral”.

“O lugar do saber ancestral” publicado pela Editora UK’A. Nesse livro, Kambeba divide seus poemas em quatro temáticas: Identidade indígena; Saberes ancestrais; Poemas manifesto; e Mãe-natureza. Trazemos para esse artigo o poema Identidade.

Identidade

Minha indianidade,
Meu caminho na cidade,
Meus cabelos longos
Carregam minha identidade.

Identidade que represento

³ Informações retiradas do livro “O lugar do saber ancestral”, Editora UK’A, 2021.

Com clareza na afirmação,
Com orgulho na minha alma,
Resisto à negação.

Negação de ser indígena
E assumir a vida na cidade.
No direito de poder vencer,
Convivendo com dignidade.

Mas o preconceito é vilão
E vem feroz como jaguar.
Como flecha acertou o meu ser,
E meu cabelo o “branco” me fez cortar.

Para conseguir um emprego,
Essa dor tive de passar,
Cortei não só o cabelo,
Mas a magia que nele podia mostrar.

A tristeza que sinto agora
É maldade do opressor,
Que sabendo da minha luta,
Uma ordem me passou:

Para trabalhar aqui,
O cabelo vai ter de cortar.
Mas a minha identidade,
Essa ele não conseguiu apagar.

Expressa no meu canto,
Na minha flauta a tocar,
Canto a solidão,
Para aldeia quero voltar.

Comer caça do mato,
Pescar com meu irmão,
Cantar na minha língua,
Sem ser motivo de gozação.

Kambeba, em primeira pessoa, fala de sua identidade, do colonialismo, do decolonialismo e da resistência do povo indígena. Quando o eu-lírico se refere aos seus cabelos longos, diz carregar sua identidade em sua simbologia, sua força e representação. Nas três primeiras estrofes há uma valorização de sua identidade, de elementos que fazem parte dessa resistência. Na quarta estrofe aparece a conjunção adversativa MAS, em que apresenta o poder do colonialismo, a força de aniquilação e invisibilidade: “Mas o preconceito é vilão / E vem feroz como jaguar. / Como flecha acertou o meu ser, / E meu cabelo o ‘branco’ me fez cortar”. Esses versos trazem a opressão do colonizador em relação ao indígena, “deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas e reproduzir esses preconceitos no seio da

sociedade brasileira, caracterizando um processo de inferiorização, marginalização e exclusão [...] (Munduruku, 2012, p. 30). Nas falas de Munduruku, visualizamos o sofrimento de eu-lírico do poema de Kambeba.

Na quinta estrofe, temos a dor na ação do corte de cabelo: “Para conseguir um emprego, / Essa dor tive de passar, / Cortei não só o cabelo, / Mas a magia que nele podia mostrar.” O cabelo não é algo apenas estético, mas carrega a simbologia da força, da identidade, de uma cultura. O que não se conseguiu cortar foi a identidade expressa no canto, na flauta a tocar. São situações em que percebemos a força da mulher indígena, a luta por sua identidade, por seu espaço. Djuena Tikuna, jornalista e artista comenta sobre essa situação, sobre a força da mulher indígena em relação à Arte:

Minha luta, enquanto indígena, é lutar pela divulgação da cultura indígena principalmente na música indígena. A música indígena ela é muito importante para nossa luta, é ela que nos dá força. Esse canto que a gente canta é a força dos nossos ancestrais e a força dos nossos antepassados, porque eles nos ensinaram, quando a gente canta a alma da gente sente o que é que cada povo estar cantando. Então a minha luta para que esse canto seja valorizado, que esse canto seja conhecido, por isso divulgo muito a música indígena. Meu papel enquanto artista indígena e enquanto mulher [é que] temos que mostrar nosso trabalho através do canto, através da dança que nós estamos aí, que nós somos capazes de cantar, como qualquer outra música, como esses artista que são conhecidos. Nós também temos esse dom de fazer nosso trabalho de cantar a nossa arte.⁴

Assim como Djuena, Kambeba problematiza a participação da mulher indígena na resistência dos povos indígenas, como o eu-lírico que, mesmo cortando seus cabelos, a força continua na sua identidade e no seu canto:

Somos mulheres originárias, lideranças de aldeia ocupando o posto de cacica e carregamos a força no fazer cultura, na forma de administrar uma aldeia, no cuidado com os irmãos, no modo como traçamos o caminho e na sobrevivência de conduzir a vida na aldeia e na cidade, fazendo política, literatura, artevismo, utilizando das várias linguagens da arte para anunciar e denunciar, estudando e partilhando saberes. A maneira como cada mulher indígena contribui com a luta é singular, mas precisa ser articulada com a luta de todas, para que o coletivo tenha visibilidade e o empoderamento de fato apareça com toda sua importância. Todas as mulheres indígenas são fundamentais no processo de manutenção dos saberes e valores de povo. Ninguém fala em nome de ninguém, pois os ecos se somam, amplificando o som e chegando com mais força a todos os lugares. (2023, p. 33).

Kambeba nos traz o discurso colonial na imagem do preconceito, mas também nos mostra um discurso decolonial quando não se rende à rede de poderes e saberes institucionalizada. Aponta sua força em sua identidade e em seu canto.

3. RONI WASIRY GUARÁ E O OLHO D'ÁGUA – O CAMINHO DOS SONHOS

Roni Wasiry Guará pertence ao povo indígena Maraguá, um dos poucos de origem Aruak no Baixo Amazonas. É natural do Paraná do Ramos, no Amazonas. Mora na cidade de Boa Vista do Ramos-AM. É professor da escola Casa Familiar Rural e trabalha com questões voltadas ao Desenvolvimento Sustentável, à preservação do meio ambiente, ao

⁴ TIKUNA, Djuena. [entrevista concedida à autora Juvana Sawidí Xakriabá]. Acampamento Terra Livre, em 25de abril de 2019

manejo florestal e a técnicas agrícolas. Formado em Pedagogia Intercultural Indígena. É palestrante sobre temas indígenas.⁵

A produção de Roni Wasiry Guará engloba “Çaiçu Indé: o primeiro grande amor do mundo”, “Olho d’água – o caminho dos sonhos”, “A árvore da vida”, “Mondagará – traição dos encantados”, e um dos organizadores dos livros “Maraguápéyára” e “Cada remada uma história”.

Traremos para o artigo o livro “Olho d’água – o caminho dos sonhos”, ilustrado por Walther Moreira Santos, editora Autêntica. Essa narrativa nos apresenta seis histórias sobre o passado e o presente. Um retrato da presença e ausência da colonização.

Waykâna tem andado tristonho nos últimos dias, lembrando que, muitas luas atrás, havia sido cravada a flecha da dor em seu coração, quando se viu em meio a uma invasão no lugar onde mora. Conversando com os seres invisíveis de sua floresta interior, ele se lembra dos tempos em que podia correr de um lado a outro, estufando no peito o amigo vento. Hoje não pode mais. Em nome do progresso, vieram os Arigáwa com suas ideias e máquinas, cortando as árvores, abrindo campos, represando as águas, construindo suas cercas, como que querendo ficar isolados, como se eles fossem donos da teia da vida. (2012, p. 9-10).

Nesse trecho, observamos que Waykâna relembra como era o lugar que morava antes da invasão dos “Arigáwa”. Os elementos “seres invisíveis de sua floresta interior”, “amigo vento”, “teia da vida” apresentam a ancestralidade, a cultura a relação do indígena com a natureza, contrária à relação dos colonizadores que degradam tudo: “invasão”, “ideias e máquinas”, “cortando as árvores”, “abrindo campos”, “represando águas”, “construção de cercas”, “isolamento”. São duas formações discursivas que se repelem e tentam ocupar espaços, sejam físicos ou subjetivos.

A narrativa apresenta essa dualidade por meio dos pensamentos e ações de indígenas e Arigáwa.

Para o nativo que sempre viveu ali, não há mais onde morar e não há terra pra plantar. Na alma, um pensamento em forma de fala: - Nossa terra está queimando e em pó e cinzas se tornando. Para o Arigáwa, plantar significa destruir para ter poder; para os indígenas, plantar nada mais é do que dar e receber. Dando seu conhecimento à mãe terra, ela lhes dá tudo que necessitam. (2012, p. 11).

E assim, a narrativa segue nos trazendo por meio da memória como a cultura do povo Maraguá se relacionava com a natureza e como ficou após a invasão do colonizador. No conto “Tempos de mudança” temos a seguinte fala:

O tempo passou. As coisas naquele lugar mudaram; muitos se foram, outros vieram, agora existe tristeza nos rostos das pessoas. Não mais se ouvem os milhares de cantos dos pássaros que os alegravam. Vive-se uma vida de incertezas, não se pode prever mais as chuvas ou o sol. O tempo certo de plantação. Planta-se sem a bênção da mãe terra, pois a estão envenenando com suas químicas. Cabisbaixo, o indígena pensa no tempo em que nada tinha dono, tudo era de todos. As coisas eram coletivas, ninguém comprava ou vendi, tudo era dividido. (2012, p. 21).

Por meio da literatura indígena, Roni Guará pontua as ações do colonizador com as ações dos indígenas e busca visibilizar as narrativas indígenas, as lutas, as dores, a resistência aos poderes e saberes coloniais. Kaká Werá problematiza essa questão:

⁵ Informações retiradas do livro “Olho d’água – o caminho dos sonhos”, Editora Autêntica, 2012.

Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma cidadania indígena. E que dentro da cidadania existem determinados direitos constitucionais que não ferem, que não desagregam a sociedade, seja indígena ou não indígena (Werá, 2017, p. 20).

Dessa forma, a literatura indígena produzida por Roni Guará pode ser considerada uma ferramenta de luta, de resistência. Os saberes ancestrais possuem sua importância e precisam ser conhecidos e discutidos para que o perigo da história única não invisibilize mais povos originários.

As ilustrações de Walther Moreira Santos chamam atenção pelas construções delicadas e em diálogo com a relação do indígena e natureza. A capa traz cores terrenas e quentes, numa possível busca entre os elementos que fazem parte dos povos originários.

Figura 1 – Capa do livro “Olho d’água – o caminho dos sonhos”



Fonte: Guará, 2012.

Os destaques da ilustração são as cores claras e solares evocando um sonho, uma possibilidade de mudança, de renovação,

Figura 2 – Visualização das cores claras e solares



Fonte: Guará, 2013.

O uso das cores claras e solares podem trazer para o texto a imagem de como era o povo Maraguá antes da invasão e destruições realizadas pela colonização. Analisamos que o ponto-chave das narrativas de Roni Wasiry Guará é a relação com a natureza, realizada pelo texto verbal e visual. Trazemos a reflexão de Jecupé para confirmar essa construção corpo e território.

[...] a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de um ser uno com a natureza interna de si. As tradições do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido por meio do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando o humano das cidades petrificadas largar as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento, entraremos no ciclo da unicidade, e a terra sem males se manifestará no reino humano. (Jecupé, 2020, p.64).

Roni Wasiry Guará nos leva como leitores a refletirmos sobre nossas verdades sobre a natureza e sua importância na vida de cada um. Uma relação em que homens, rios, florestas são um só corpo e que procuram conviver de forma respeitosa e dialogada. As narrativas indígenas, além de nos ensinar, demonstram as várias estéticas indígenas que fazem parte de uma cultura plural que resiste aos discursos e às ações coloniais.

4. LUCIA TUCUJU E A VOVÓ ANICA

Lucia Tucuju vem de uma tradição oral, nasceu no Amapá, indígena do povo Galibi Marworno, reside há 24 anos no Rio de Janeiro. Formou-se como professora da educação infantil. Possui pós-graduação em Psicopedagogia e Literatura infantil e juvenil. Livros publicados: Tucumã, ilustrado por Adilson Dias. Faz parte da Academia Brasileira do Mulherio das Letras Indígenas. Seu segundo livro é “De bubuia com vovó Anica”, ilustração de Luciana Grether.⁶

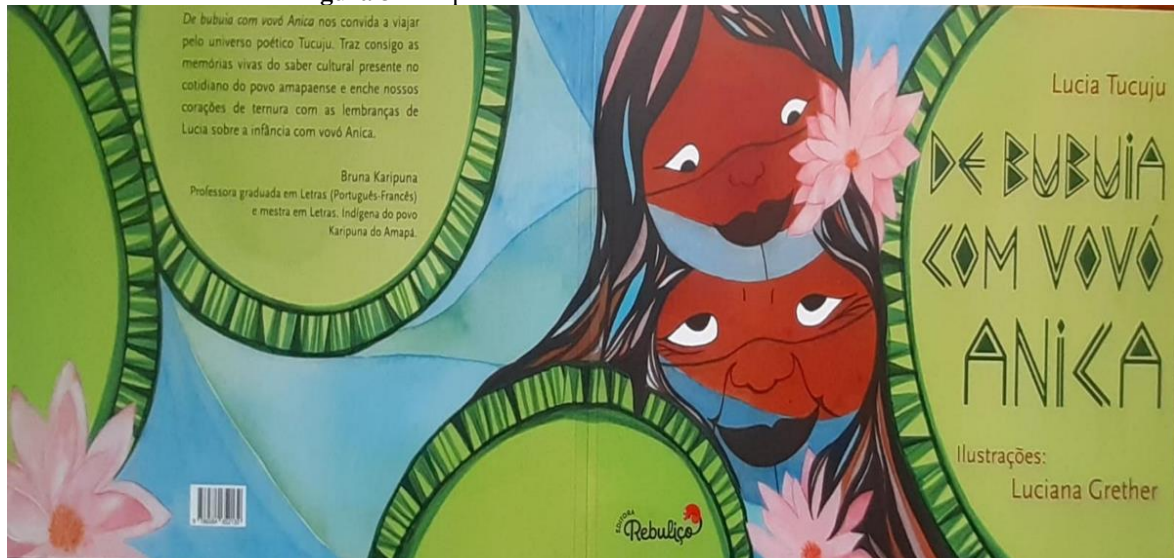
O livro em análise é ‘De bubuia com vovó Anica’. A narrativa de Lucia Tucuju nos traz memórias da infância, a presença de uma avó na formação de uma menina. A

⁶ Informações retiradas do livro “De bubuia com vovó Anica”, editora Rebuliço, 2023.

ancestralidade indígena presente como um saber cultural, uma voz que nos traz os encantados, a natureza, a cobra-grande, a matinta. Elementos que fazem parte desse protagonismo indígena e rompem os discursos colonizadores.

A capa do livro já coloca o leitor numa relação visual com a narrativa e com o mundo de vovó Anica.

Figura 3 - Capa do livro “De bubuia com vovó Anica”



Fonte: Tucuju, 2023.

A capa não se limita à primeira, para que possamos visualizar por inteiro, precisamos abrir e ver em conjunto com a quarta capa. Os elementos da natureza são explícitos e evocam o olhar do leitor, uma avó e uma neta em uma relação dialógica com a natureza.

As imagens em diálogo com o texto verbal potencializam a narrativa e nos trazem um protagonismo maior, visível, com discursos que valorizam a cultura indígena, a ancestralidade, o respeito e a existência das narrativas indígenas escritas.

Na apresentação do livro, Márcia Kambeba afirma:

Narrar, contar histórias, é um ato de carinho, amor. Fortalece os laços com a família, a cultura, a identidade. Nos caso dos indígenas, fortalece a noção de pertencimento aos povos originários. Cada vez que se conta uma história, a memória dos nossos ancestrais, que lutaram para deixar vivos seus netos e bisnetos, é celebrada. [...] Há várias formas de se transmitir saberes, e a contação de histórias faz parte das estratégias de cunho educacional, além de manter vivo esse ritual dos povos originários. (Kambeba In: De bubuia com vovó Anica).

Assim, o ato de narrar histórias carrega uma carga semântica ancestral, memorial, identitária com a transmissão dos saberes indígenas. E na narrativa temos essa avó que conta histórias para a neta, fazendo que conheça o seu mundo e o respeito. Essa relação com a neta é vista também na linguagem visual, em que os elementos da natureza se mesclam com as imagens das duas personagens.

Figura 4 – A relação entre natureza, neta e avó



Fonte: Tucuju, 2023.

Nessa ilustração, visualizamos um hibridismo entre as personagens e a natureza. A leitura que realizamos é que o rio é uma continuidade do corpo da avó, um rio que faz parte da vida indígena, um elemento que tem vida e proporciona saberes aos povos indígenas. A neta apresenta uma hibridização na imagem do rosto quando temos o olho de um peixe configurando-se como se fosse o olho da menina. Uma junção entre corpo e natureza, corpo e território. No Artigo de Dorrico e Vilela “Mulheres indígenas na literatura”⁷, Dorrico afirmou: “A autoria indígena emerge do corpo do sujeito indígena para afirmar a identidade de povo – e tudo o que lhe envolve – no livro editorial, sem deixar de reconhecer a dinâmica ancestral de nossos antepassados que cultivaram (e cultivam) nossas culturas na oralidade”. A relação do corpo indígena com a identidade são pontuadas no livro de Tucuju, quando há uma construção relacional entre natureza e as personagens indígenas. Krenak escreveu sobre essa relação entre indígenas e natureza:

Quando os povos originários se referem a um povo como ‘uma nação que fica de pé’, estão fazendo uma analogia com árvores e florestas. Pensando as florestas como entidades, vastos organismos inteligentes. Nesses momentos, os genes que compartilhamos com as árvores falam conosco e podemos sentir a grandeza das florestas do planeta (Krenak, 2020. p. 29).

Assim, não há distinção entre a natureza e os povos indígenas, são parte de um mundo que é pensado em coletividade. E em relação às mulheres indígenas, trazemos essa relação de corpo e territorialidade por meio do Manifesto das mulheres indígenas, quando diz:

Nós, Mulheres Indígenas, também somos a Terra, pois a Terra se faz em nós. Pela força do canto, nos conectamos por todos os cantos, onde se fazem presente os encantos, que são nossas ancestrais. A Terra é irmã, é filha, é tia, é mãe, é avó, é útero, é alimento, é a cura do mundo (...). Somos muitas, somos múltiplas, somos mil-lheres, cacicas, parteiras, benzedeiras, pajés, agricultoras, professoras, advogadas, enfermeiras e médicas nas múltiplas ciências do Território e da universidade. Somos antropólogas, deputadas e psicólogas. Somos muitas transitando do chão da aldeia para o chão do mundo. (...). Mulheres terra, mulheres água, mulheres biomas, mulheres espiritualidade, mulheres árvores, mulheres raízes, mulheres sementes e não somente

⁷ Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/mulheres-indigenas-na-literatura-em-pauta-com-julie-dorrico-e-paolla-vilela/> Acesso em 09 de jun. de 2024.

mulheres, guerreiras da ancestralidade Alguns vocábulos utilizados na narrativa demonstram um discurso de sujeitos dentro de uma formação discursiva indígena, recuperando e afirmando uma identidade. Essa ação rompe com o assujeitamento dos indígenas na trama de saberes e poderes do colonialismo. Uma busca por discursos decoloniais.⁸

Dessa forma, a narrativa de Lucia Tucuju traz a representação dessa mulher indígena que é terra, é útero, é alimento, propondo um rompimento com o assujeitamento das indígenas.

Figura 5 – A força da mulher indígena



Fonte: Tucuju, 2023.

Essa ilustração traz a força de vó Anica, a sua construção identitária e ancestral. A natureza é parte de sua formação, de suas histórias, de sua cultura.

Na floresta não há substituição da vida, ela flui, e você no fluxo, sente sua pressão. Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos. Para além da ideia de “eu sou natureza”, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida. (Krenak, 2020, p. 55).

Como afirmou Krenak, a interação do corpo com o entorno, rios, floresta, é a natureza. A narrativa de Lucia Tucuju apresenta várias reflexões necessárias em relação à natureza e ao ser indígena.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas indígenas podem ser consideradas estratégias de luta e de resistência aos discursos coloniais que, segundo Munduruku, “criaram justificativas ideológicas para a opressão do colonizador europeu, as quais consistiam em deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas e reproduzir esses preconceitos no seio da sociedade brasileira” (2012, p. 30). Desde a Carta de Pero Vaz de Caminha temos narrativas que “caracterizam um

⁸ Disponível em: <https://anmiga.org/manifesto-reflorestarmentes-reflorestarmentes-de-sonhos-afetos-somasolidariedade-ancestralidade-coletividade-e-historia/> Acesso em: 08/06/2024.

processo de inferiorização, marginalização e exclusão das minorias étnicas que estigmatizam, até os dias atuais, as sociedades indígenas brasileiras” (2012, p. 30).

Com as narrativas indígenas temos a oportunidade de vermos o protagonismo dos povos originários, as culturas de cada etnia, os processos estéticos na produção de narrativas escritas. Nos poemas de Márcia Kambeba, temos os saberes ancestrais, a mulher indígena defendendo seu lugar e suas ideias, a natureza sendo elemento constituinte do ser indígena. Em “Olho d’água – o caminho dos sonhos”, Roni Wasiry nos faz refletir sobre o que estamos fazendo com os rios, as florestas. Uma narrativa que recupera o convívio coletivo com a natureza. Lucia Tucuju nos traz a contadora de histórias, a vó Anica, a representante da cultura, dos saberes. Uma personagem que é essencial na cultura indígena, pois transmite os ensinamentos aos mais jovens. E Lucia faz isso de uma forma criativa juntamente com a ilustradora Luciana Grether, uma construção que as linguagens verbal e visual se perpassam e nos sugerem essa relação de corpo e território tão necessária hoje.

As narrativas indígenas são construções que “foram desenhando sua memória, história construída com muita luta, escrita de um tempo que atravessou gerações e que hoje é uma forma de resistência pela arte da escrita literária.” (Kambeba, 2020, p. 16). Para que tenhamos leitores críticos e com acesso às todas as narrativas, precisamos levar essas produções para a sala de aula, para as bibliotecas, clubes de leitura. São possibilidades de quebrarmos paradigmas, verdades únicas e conceitos estereotipados enraizados há muito tempo. Kambeba ainda afirma: “Nasceu uma literatura indígena escrita por quem elabora narrativas inspiradas nas histórias contadas pelo avô ou pelos anciões, ou com base na própria existência de vida, seja na aldeia, seja na cidade.” (2020, p. 16).

6. REFERÊNCIAS

- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2007.
- GUARÁ, Roni Wasiry Guará. **Olho d’água – o caminho dos sonhos**. Ilustrações de Walther Moreira Santos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- JECUPÉ, Kaká Werá. Além das lendas: tradição oral e escrita na cultura indígena. In: WERÁ, Kaká (org.). **Kaká Werá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial. Coleção Tembetá, 2017. p. 83-85.
- JEKUPÉ, Olívio. Os velhos são nossos mestres. In: POTIGUARA, Eliane. **Sol do pensamento**. IMBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual); GRUMIN (Rede de Comunicação Indígena). São Paulo, 2005.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio, 2020, p.64

- KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. 2 ed. São Paulo: UK'A, 2021.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra: 2020.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. São Paulo: Jandaíra, 2023.
- KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: CBL, 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/caminhos-para-a-culturado-bem-viver-ailton-krenak-2020/> . Acesso em: 20 mai. 2024.
- MUNDURUKU, Daniel. **O sinal do pajé**. Ilustração de Taísa Borges. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura - O reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- NUNES, Karliane Macedo. **(R)existir com imagens: considerações sobre a produção audiovisual indígena no Brasil**. RASILIANA–Journal for Brazilian Studies. Vol. 5, n.1(Nov, 2016). ISSN 2245-4373.320.
- PERES, Julie Stefane Dorrico. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Vol.11 nº 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/view/1355> Acesso em: 20 mai de 2024.
- QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos & THIÉL, Janice Cristine. **A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural**. Comunicação apresentada no X Congresso Nacional de Educação. Paraná, 7 e 10 de novembro, 2011.
- THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, n. 5, 2016.
- TUCUJU, Lucia. **De bubuia com vovó Anica**. Ilustrações de Luciana Grether. Rio de Janeiro: Rebuliço, 2023.

AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL DE LUCIA MIGUEL PEREIRA

Yanne Maira Silva (UFU)¹

Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida (UNIMONTES)²

1. INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental na sociedade, como enfatiza Antonio Candido em seu livro *O Direito à Literatura* (2004), ao considerar que todos os indivíduos, em algum momento de suas vidas, entram em contato com formas de narração e fabulação. Nesse contexto, a Literatura Infantil ganha ainda mais relevância, proporcionando às crianças o acesso a uma expressão artística que retrata o mundo e a vida por meio da palavra.

Este estudo se baseia em um método de pesquisa bibliográfica, conforme descrito por Gil (2002), que se fundamenta em materiais previamente estruturados. A escolha por esse método se justifica pela necessidade de explorar as representações do negro na obra de Lucia Miguel Pereira, utilizando conceitos históricos, análise de obras e referências bibliográficas, a fim de fundamentar a investigação.

Inicialmente, este trabalho destaca a importância da contribuição de Lucia Miguel Pereira no cenário literário brasileiro das décadas de 1930 e 1940. Em seguida, aprofunda-se na análise ao examinar a presença do negro na história do Brasil e suas representações na literatura dos séculos XIX e XX. Por fim, são realizadas análises das quatro obras infantis da autora, ampliando a compreensão de sua produção e seu impacto no universo literário.

A Literatura Infantil, longe de possuir apenas a função de moralizar e ensinar, deve ser vista como uma ferramenta de prazer que estimula crianças e adolescentes a se tornarem leitores capazes de criar suas próprias fantasias. No entanto, mesmo não sendo sua única finalidade, a obra literária frequentemente aborda temas relevantes que convidam à reflexão e crítica.

É nesse contexto de entretenimento e edificação que exploramos a literatura infantil de Lucia Miguel Pereira, evidenciando como a autora aborda a questão racial em sua sociedade e apresenta as diferenças raciais às crianças, contribuindo para um debate relevante sobre essa temática.

¹ Doutoranda (Universidade Federal de Uberlândia) e Mestra em Estudos Literários (Universidade Estadual de Montes Claros, graduada em Letras Português, Letras Inglês e Pedagogia: yanne.silva@ufu.com

² Pós doutora em Literatura Brasileira, Doutora em Literatura, Doutora em Língua e Literatura espanhola e hispano-americana, Mestra em literatura brasileira, graduada em Letras Espanhol: edwirgensletras@gmail.com

2. A CONTRIBUIÇÃO DE LUCIA MIGUEL PEREIRA NA LITERATURA BRASILEIRA

A presença de mulheres na Literatura Brasileira é um tema que vem sendo amplamente debatido e discutido. Mesmo com o passar dos anos, ainda é notório que autoras sejam relegadas a segundo plano em relação aos homens, muitas vezes o motivo é relacionado ao preconceito de gênero ainda presente na sociedade.

Ao estudarmos a História da Literatura Brasileira entre as décadas de 20 a 50 do século XX, é possível percebermos mulheres que contribuíram significativamente para a Literatura Brasileira, como é o caso de Lucia Miguel Pereira, uma importante intelectual brasileira que se empenhou como crítica literária, biógrafa, tradutora, romancista e escritora infantil. No entanto, seus romances e, sobretudo, seus textos infantis foram pouco conhecidos e estudados. É fundamental despertar o interesse de novos pesquisadores pela obra infantil de Lucia Miguel Pereira, a fim de promover a visibilidade da autora como ficcionista dentro da comunidade literária. É preciso valorizar suas contribuições no campo da escrita fantástica para crianças, incentivando estudos e análises que ampliem o reconhecimento de sua importância no universo literário.

Apesar de suas inúmeras contribuições para a literatura nacional, os livros de Lucia Miguel Pereira ainda são poucos conhecidos pelo público em geral, como destaca Constância Lima Duarte na apresentação do livro *O legado ficcional de Lúcia Miguel Pereira – Escritores de Tradição* (2011), de Edwrigens Ribeiro Lopes de Almeida. A pesquisadora informa que vários motivos podem ser apontados para essa situação, como o preconceito mesquinho da crítica e da sociedade em aceitar as mulheres nas letras nas décadas de 20 e 30 do século XX.

Algumas pesquisadoras, como Constância Lima Duarte, Edwrigens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida, Nelly Novaes Coelho e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos trazem para o debate escritoras que, infelizmente, foram esquecidas e precisam ser retomadas para as rodas de diálogo. Almeida tem se empenhado no resgate da escritora Lucia Miguel Pereira, enquanto Santos revisita a escrita de Alexina Pinto, ambas escritoras que se envolveram no universo da Literatura Infantil nos princípios do século XX, porém, sem muitos estudos nos dias atuais.

O livro *Biblioteca Octavio Tarquinio de Sousa e Lucia Miguel Pereira* (2011), organizado por Antonio Gabriel de Paula Fonseca Junior e Luiz Eduardo Meira Vasconcellos é uma obra que apresenta informações valiosas sobre a vida e a obra de Lucia Miguel Pereira e de seu esposo, Octavio Tarquinio de Sousa, dois importantes nomes da elite intelectual brasileira do século XX.

Segundo Fabio de Sousa Coutinho (2011), o casal desempenhou importante papel como pais e avós de Antonio Gabriel de Paula Junior, um dos organizadores do livro, uma vez que é neto do primeiro casamento de Octavio Tarquinio de Sousa e considerava Lucia Miguel Pereira como parte de sua família. Neste sentido, destaca-se a presença de um dos organizadores, que possuiu uma conexão íntima com a escritora, trazendo informações

valiosas sobre sua contribuição para a literatura e sua vida como crítica e ficcionista do século XX.

De acordo com Fabio de Sousa Coutinho (2011), Miguel Pereira, renomado médico brasileiro nas primeiras décadas do século XX, teve seis filhos, incluindo Lucia Miguel Pereira. É importante notar que o nome da autora é frequentemente descrito com ou sem acento gráfico em diferentes fontes, mas optamos por escrevê-lo sem a acentuação, assim como está descrito nas obras infantis da escritora. Antonio Gabriel de Paula Fonseca Junior segue essa mesma prática ao se referir à autora. E salientamos que o organizador do livro, tendo intimidade familiar com a escritora Lucia Miguel Pereira, desconsidera o acento.

É crucial apontarmos que as divergências nos registros do nome de Lucia Miguel Pereira evidenciam o apagamento da escritora e de sua identidade, algo que foi corriqueiro em relação a mulheres na História e na Literatura Brasileira. Esse apagamento não foi suficiente para aniquilar o legado de Lucia Miguel Pereira, que permanece vivo. Reconhecer suas contribuições para a cultura do país é fundamental. Como Fonseca Junior e Vasconcellos (2011) asseguram, os escritores se foram, mas toda a herança cultural manteve-se. Portanto, é necessário que pesquisadores se empenhem em resgatar a escrita desses autores, sobretudo de mulheres, e deem a devida atenção ao legado de Lucia Miguel Pereira, como tem realizado a professora/pesquisadora Edwirgens A. Ribeiro Lopes de Almeida.

No Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras: (1711–2011) (2002), a pesquisadora Nelly Novaes Coelho faz o resgate de várias escritoras do nosso país. Entre as autoras que se dedicam à literatura, Coelho afirma que Lucia Miguel Pereira foi uma:

Romancista, biógrafa, historiadora de literatura, intelectual de destaque no cenário cultural brasileiro nos anos de 1930 e 1950, Lúcia Vera Miguel Pereira nasceu em Barbacena (MG), em 12.12.1903. Viveu no Rio de Janeiro (RJ), e faleceu, juntamente com o marido (o jurista e historiador Otávio Tarquínio de Sousa), num acidente de aviação, em 22.12.1959 (Coelho, 2002, p. 370).

Percebemos que houve um equívoco de Nelly Novaes Coelho quanto ao ano de nascimento de Lucia Miguel Pereira, pois a escritora nasceu em 1901, conforme consta a obra *Biblioteca Octavio Tarquinio de Sousa e Lucia Miguel Pereira* (2011). Ainda no livro, o capítulo destinado exclusivamente à escritora salienta que Lucia Miguel Pereira nasceu em “[...] 12 de dezembro de 1901, e era mineira por acaso. Sua mãe, para fugir do calor do verão do Rio de Janeiro, passava uma temporada em Barbacena, quando deu à luz, sem tempo de voltar ao Rio para fazê-lo, como era seu desejo” (Coutinho, 2011, p. 55). É inegável que Nelly Novaes Coelho dedicou grande esforço e empenho à sua pesquisa em relação às mulheres. No entanto, a equivocada informação da data de nascimento de Lucia Miguel Pereira evidencia não só um erro factual, mas também o apagamento da autora. Os trechos também fazem referência ao local de nascimento da escritora, ou seja, nascida em Minas Gerais por acaso. E, desta maneira, variados autores, intitulam a escritora de livros infantis como “Carioca de Minas”, assim como descreve Coutinho (2011). Vivendo todas suas experiências no Rio de Janeiro, Lucia Miguel Pereira e o esposo falecem vítimas de um acidente aéreo, em 1959.

Quanto aos seus romances, escreveu *Maria Luísa* (1933), *Em Surdina* (1933), *Amanhecer* (1938) e *Cabra-cega* (1954). Em relação aos seus estudos dedicados a biografias,

a estudiosa escreveu, por exemplo, *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico* (1936) e *A vida de Gonçalves Dias* (1943). Como historiadora de literatura, Lucia Miguel Pereira publicou *Ensaio de interpretação da literatura norte-americana* (1943), *Prosa de ficção: de 1870 a 1920* (1950) e *Cinquenta anos de literatura* (1952). Ademais, acrescentamos também a sua dedicação para a literatura destinada ao público infantil, com os textos *A fada menina* (1939), com ilustrações de Nelson Boeira Faedrich; *Na floresta mágica* (1943c), com ilustrações de Luis Jardim; *Maria e seus bonecos* (1943b), com ilustrações de Santa Rosa; *A filha do Rio Verde* (1943a), com ilustrações de Augusto Rodrigues. Além das diversas contribuições no âmbito da literatura, a escritora de livros infantis também realizou diversos exercícios como tradutora, como nas obras *A vida trágica de Van Gogh*, de Irving Sortone (1940), e *O tempo redescoberto*, de Marcel Proust (1988). Neste aspecto, salientamos as contribuições intelectuais de Lucia Miguel Pereira, uma mulher que produziu textos críticos, literários e até mesmo traduções para a literatura nacional.

Na dissertação *Crítica, romance e gênero: uma pesquisa convergente da obra de Lucia Miguel Pereira* (2010), de autoria de Izaura Regina Azevedo Rocha, notamos que Lucia Miguel Pereira faz parte de uma minoria do gênero feminino que teve suas obras publicadas, diferentemente do que ocorria com autores do gênero masculino, que tinham o domínio na produção literária nos séculos XIX e XX. A produção de Lucia Miguel Pereira ainda é detentora de poucos estudos, sobretudo no que se refere aos textos literários, pois a autora é mais conhecida como crítica literária. Ainda que seus textos tenham sido pouco lidos e estudados, Lucia Miguel Pereira tem o privilégio de ter sido uma das poucas mulheres a conseguir investir na carreira das letras nas primeiras décadas do século XX. No que diz respeito a essa minoria, Edwrigens A. Ribeiro Lopes de Almeida esclarece que:

Reproduzindo essa estratégia do patriarcalismo, o acervo crítico brasileiro, ao longo do século XX, omitiu grande parte da produção feminina e, dentre ela, aquela concebida por Lúcia Miguel Pereira. São poucos os estudos mais alentados acerca da ficção dessa escritora (Almeida, 2011, p. 20).

A pesquisadora faz uma crítica à tradição patriarcal que dominou a sociedade brasileira e também o campo da literatura, destacando que essa visão conservadora teve como consequência a exclusão de grande parte da produção feminina, incluindo a obra da escritora Lucia Miguel Pereira. Considerando o apagamento da produção literária das mulheres no século XX, pesquisadores contemporâneos buscam resgatar e valorizar seus escritos, colocando-os em destaque e integrando-os ao cânone literário.

Lucia Miguel Pereira produzia textos ficcionais e integrava o círculo de intelectuais de sua época. Sua ligação com escritores renomados, como Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato, é evidenciada pela troca de livros com dedicatórias, conforme demonstrado na obra *Biblioteca Octavio Tarquinio de Sousa e Lucia Miguel Pereira*. Dessa forma, é importante reconhecer que Lucia Miguel Pereira era uma escritora tão boa quanto os homens que escreviam em seu tempo.

3. A PRESENÇA DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL E SUAS REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA DOS SÉCULOS XIX E XX

Compreender a História do Brasil é fundamental para entender as relações sociais e políticas que moldaram a nossa sociedade com o passar dos anos, principalmente no que se refere à questão racial. Ao analisar o passado, percebemos que os negros foram vítimas de um processo violento de escravização que durou muitos anos e os privou não só da liberdade, mas também de seus direitos básicos como seres humanos. No livro *Dicionário de Conceitos Históricos*, Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2015) afirmam que o termo “negro” é um conceito, isto é, uma construção discursiva com significados específicos na nossa sociedade. Para os autores, o conceito engloba genericamente todos os afrodescendentes de pele escura, sendo um conceito recente, que não era existente no período escravista do Brasil.

Mas por que a cor de pele do africano se tornou uma característica tão definidora e negativa para o Ocidente? Essa identificação negativa com a pele escura talvez se deva à dicotomia que existe na cultura ocidental entre a cor branca, que significa o bem, a beleza, a pureza, e a cor preta, que representa o mal a morte, o medo. Para o pensamento cristão, o preto era a cor do demônio, atribuído a acontecimentos nefastos como a “peste negra” e a “magia negra” (Silva; Silva, 2015, p. 313).

Para os pesquisadores, em diversas culturas ao redor do mundo, diferenças físicas, como a cor da pele, têm sido usadas para estereotipar grupos de pessoas. No Ocidente, a dicotomia entre branco e preto tem sido historicamente utilizada para perpetuar ideias de superioridade branca e inferioridade negra. Considerando essas discrepâncias, é essencial discutir o racismo, especialmente no contexto brasileiro.

A estudiosa Djamila Ribeiro, que escreve no século XXI, relata que discutir o racismo no Brasil é, acima de tudo, realizar um debate estrutural. Ela salienta a importância de trazer uma perspectiva histórica ampla para explicar a relação entre a escravidão, o racismo e suas consequências. No livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), a autora salienta:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso aos direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 9).

Neste estudo, são exploradas considerações fundamentais sobre as experiências enfrentadas pela população negra ao longo da história, a fim de analisar as representações do negro na Literatura Infantil de Lucia Miguel Pereira. Essa análise pode revelar que, lamentavelmente, as obras literárias podem refletir uma realidade triste vivenciada pela população negra no Brasil.

A História do Brasil muitas vezes é simplista e excludente, tendo como base apenas um evento ou personagem. Na perspectiva histórica “[...] aprendemos em casa ou na escola que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral em abril de 1500. Esse fato constitui um dos episódios de expansão marítima portuguesa, iniciada em princípios do século XV” (Fausto, 2013, p. 19). O processo de colonização do Brasil está dentro de um contexto mais

amplo, que envolveu as grandes potências europeias na colonização das Américas, e evidencia distintas problemáticas que têm sido manifestadas no plano literário, como iremos discutir. É interessante observarmos que, em textos teóricos sobre o processo de colonização, muitas vezes, não é dada a devida atenção à perspectiva dos marginalizados. No entanto, a literatura possui o poder de trazer à tona essa importante questão.

O autor expõe que a escassez de mão de obra foi um desafio para os colonizadores ibéricos em todas as suas expansões pelo mundo, inclusive no Brasil (2019). Como destaca Girolamo Domenico Treccani, em seu estudo *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*:

um dos maiores problemas enfrentados pelos ibéricos, na sua expansão pelo mundo, foi a pouca disponibilidade de mão de obra. No Brasil, diante da dificuldade de continuar a explorar trabalhadores indígenas, as atenções portuguesas se dirigiram ao continente africano” (Treccani, 2006, p. 30).

Assim, a transição da exploração indígena para a africana foi um aspecto importante da colonização do Brasil. Isso demonstra como as raízes históricas das desigualdades raciais no país são profundas e duradouras. Somente com políticas públicas que visam combater essas desigualdades e promover a inclusão social e a educação antirracista podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Um exemplo de medida prática que tem apresentado avanços significativos para melhorar o acesso à educação é a implementação de cotas étnico-raciais em universidades. Essa ação tem sido reconhecida como uma forma de combater as desigualdades raciais e promover a equidade no país, tendo em vista que nem sempre pessoas negras puderam ter acesso ao ensino superior, por exemplo.

A análise dos textos infantis de Lucia Miguel Pereira revela como os negros eram retratados nas décadas de 1930 e 1940. Em suas narrativas, a autora apresenta até mesmo personagens negros sem nome, identificando-os apenas por suas funções laborais. Dessa forma, o leitor é convidado a enxergar os negros em sua literatura pela perspectiva de uma escritora branca. Obras como *A Fada Menina*, *Maria e Seus Bonecos*, *A Filha do Rio Verde* e *Na Floresta Mágica* exemplificam essa abordagem.

A definição de Literatura Negra pode variar de acordo com diferentes perspectivas e abordagens acadêmicas. Domicio Proença Filho, em sua visão de 2013, considera que toda a literatura feita por escritores negros ou afrodescendentes deve ser classificada como Literatura Negra. Por outro lado, ele inclui na categoria de “*Lato Sensu*” aquela produzida por qualquer pessoa que aborde temáticas relacionadas aos negros em um sentido amplo. É importante ressaltar que as definições e os conceitos são modificados ao longo do tempo, na medida em que novas perspectivas são consideradas e experiências são compartilhadas. Diversos estudiosos, críticos e membros da comunidade literária negra têm debatido sobre a categorização da Literatura Negra e como ela deve ser definida.

4. AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO EM *A FADA MENINA* E *EM MARIA E SEUS BONECOS*

Dentre todas as obras infantis de Lucia Miguel Pereira, a narrativa *A fada menina*, publicada em 1939, é a que mais destaca a representação dos negros. Nessa obra, o Saci Pererê desempenha um papel fundamental, evidenciando a importância desse personagem no contexto da narrativa.

A obra inicia com a menina chamada Dora, conhecida entre as bonecas como Fada Rosa Violeta, e o seu cachorro, nomeado como Fiel; ambos brincam fora de casa. A sua mãe não gostava que ela brincasse próximo ao pessegueiro-da-índia, mas era a árvore favorita da menina. Conforme escreve Pereira (1939), a garota tem vários segredos e conversa com todos os animais da chácara, entre eles as cigarras, formigas e caranguejos, inclusive o cavalo Tempestade.

A amiga de Dora chamada Maria chega à chácara. Seus pais solicitaram que as meninas ficassem nas imediações, pois seria perigoso ir longe. Então, as meninas foram mais longe e escutaram um barulho, na suspeita de uma onça, mas era apenas o cachorro Fiel causando medo. Verifica-se o diálogo entre ambas: “– Você teve tanto pavor que até ficou branca, disse Maria. Dora não gostava nada que caçassem dela por ser muito morena, e não quis deixar de responder com outra caçoada” (Pereira, 1939, p. 35). Nota-se que a menina parece não gostar de ser negra, sentindo-se envergonhada com sua cor e desejando, toda noite, transformar-se em uma fada, isto é, mudar seu padrão, seu físico. Dessa forma, percebe-se que Maria zomba da amiga por causa da pele, e a outra não fica satisfeita com isso; sendo assim, debocha outra vez.

Em seguida, na obra de Pereira (1939), chegada de João. Esse menino estava aflito com feridas nos pés e com fome. Assim, Dora e Maria pegavam comida todos os dias escondidas do pai, da mãe e da cozinheira, pois o menino queria ficar sem identificação porque acusaram-no de roubar uma joia de sua patroa. A menina Dora explica sua aflição para o Pessegueiro da Índia e ele afirma que podem ter enterrado, assim Dora solicita ajuda à Fada dos Brilhantes. Então, aparecem os brilhantes, mas Dora fica insatisfeita, pois as pedras não estão lapidadas, deste modo, ficam sem brilho. Com isso, a garota não quer os diamantes, porque não serviriam para ajudar o seu amigo. Neste sentido, o Diamante diz que ele e os outros são feios, pois ainda não foram descobertos e lapidados. E conta a história do Isidoro, maior garimpeiro, quando o Brasil, ainda pertencia a Portugal. Segundo o narrador:

No município do Tijuco, de onde somos, tôda a gente conhece a história do garimpeiro Isidoro. Eu o vi, no dia em que nos descobriu. Era um pardo alto, bonito, e valente como êle só. Tinha sido escravo de um padre, mas foi preso, acusado de fazer contrabando de diamantes [...] (Pereira, 1939 p. 60).

O Diamante relata a história do homem escravizado Isidoro. A pedra diz que era um sujeito bonito e com valentia, pertencente ao padre, mas que acaba sendo preso. A narrativa descreve mais características deste homem e que todos diziam: “– O Isidoro é melhor do que muito branco” (Pereira, 1939, p. 60). O trecho já deixa explícita a superioridade do branco

em relação ao negro. O trecho quer dizer que ele era tão bom que parecia branco e não deveria ser escravizado como os demais de seu convívio.

Após notarem a presença do João, a empregada Lucinda diz que havia algo estranho no sumiço das comidas. Isso ocorria porque Dora pegava para dar ao seu amigo. A mãe da menina exclama: “Êta negrinha implicante!” (Pereira, 1939, p. 76). Aparece aqui, uma relação hierárquica entre a patroa branca e sua cozinheira/empregada negra, ou seja, relação de subordinação. A palavra “negrinha” é pejorativa, pois critica uma atitude da mulher relacionando-a à teimosia da empregada. Vale ressaltar ainda o lugar social ocupada por essa mulher negra. Geralmente, no contexto de que estamos falando, eram as mulheres negras, descendentes de escravizados, quem figuravam como cozinheiras. Então, descobre-se que as joias da patroa de João estavam com a Iara, no fundo do mar – a personagem do folclore brasileiro. Até que Dora tem a ideia de perguntar se o Saci poderia resgatar: “– Poder, não posso; Saci é bicho do mato, e não da água. Mas, abaixo de Deus, não há ninguém tão esperto como êste seu criado” (Pereira, 1939, p. 92). Percebe-se que o narrador trata o Saci como criado, ou seja, aquele que é submisso. Porém, o próprio sujeito diz que vive no mato, de maneira livre, ainda relatando a sua crença religiosa.

Dora retorna à forma da Fada Rosa Violeta dizendo que as meninas poderiam transformar-se em fadas até os doze anos, idade que, certamente, a criança passa o processo para a adolescência, momento em que provavelmente toda a fantasia da criança começa a perder espaço para a razão. Outro comentário em relação às fadas é que:

A fada da noite, por exemplo, era uma fadinha africana bem pretinha; a dos ares uma francesinha muito simpática mas pouco espevitada; a dos doces era uma alemã gulosa como ela só; a das flores uma argentina sardenta, de cabelo ruivo... (Pereira, 1939, p. 97)

A fada menina associa as características de cada fada com seus atributos. E assim, a fada pretinha é da região da África com sua capacidade de lidar com a noite. Outro atributo voltado à nacionalidade é quando, logo em seguida, Rosa Violeta briga com a Iara: “Você não passa de uma deles mulatinha brasileira! Vejam só, chamar de mulatinha a Rosa Violeta só porque ela era morena, na vida real!” (Pereira, 1939, p. 109). Observa-se que ela, na realidade, era uma menina negra, mas, no plano dos sonhos, converte-se em uma personagem de padrões europeus. A referência constante à hierarquia racial no Brasil faz com que a menina escolha, em sua fantasia, ser de pele clara. O texto parece chamar a atenção do leitor para a condição de inferioridade e depreciação pela qual, os de pele mais escura, viviam no Brasil dos tempos da concepção do discurso.

Portanto, a empregada, que é apresentada de forma quase invisível, é uma representação de uma mulher que vive na condição apenas de limpar e cozinhar, aspecto explicado historicamente. A menina, na realidade da ficção, tem pele escura e, muitas vezes, fica frustrada por isso. Porém, percebe-se que ela não se identifica como uma personagem negra, pois o seu padrão de beleza é outro. Em sua imaginação, a menina Dora pensa no ideal de beleza, sendo assim, ao virar fada “os braços, as pernas, o corpo todo se esticava, a pele ficava clara, branca como a das moças das figuras” (Pereira, 1939, p. 17). Percebe-se que, ao se transformar em fada, a menina Dora projeta o seu ideal de beleza. E considera-se o ideal

de beleza representado por mulheres de pele clara, nos moldes de padrões europeus já narrados pela literatura do século XIX.

Ainda em *A fada menina*, vários personagens vão surgindo ao longo do enredo para complementar a narrativa e interagir com a protagonista. Em um determinado momento, surgiram novos personagens que a protagonista Dora não esperava, como o mágico e outras pessoas. Essa reviravolta trouxe ainda mais mistério e surpresa para a história infantil. Logo após, surge a presença de um novo personagem:

De repente, avistou uma figurinha engraçada, pulando no meio da sala. Um pretinho com uma carapuça vermelha. As outras fadas caçoaram d'ele, porque era negro. Mas Rosa Violeta simpatizou com ele. Olhou bem para êle, como quem estava com reconhecendo um amigo velho, e depois gritou: – Saci Pererê! (Pereira, 1939, p. 68).

O que se destaca neste trecho é a maneira pela qual o Saci é recebido pelas fadas. Ao adentrar o ambiente, as fadas imediatamente começam a zombar dele, simplesmente por sua cor de pele ser diferente da delas. Essa cena revela claramente a discriminação e o preconceito presentes naquele contexto. No entanto, conforme a história avança, é possível perceber uma mudança gradual nas atitudes das fadas em relação ao Saci. Eles começam a reconhecer suas habilidades e virtudes, superando os estereótipos iniciais e aprendendo a valorizar a diversidade e a aceitação mútua.

Em modos gerais, esse fato pode simbolizar que o preconceito racial ainda era latente no século XX. No texto *A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas* (2004), Suely Dulce Castilho afirma que o preconceito e o estereótipo podem ter sido transferidos da literatura de adultos para a infantil. Sabemos que adultos podem detectar de maneira mais fiel a ironia e a denúncia social, todavia, ainda aparecem em textos literários infantis. Neste sentido, é necessário que esses textos que apresentam a representação dos negros na Literatura Infantil Brasileira sejam alvos de estudos e diálogos tanto na academia, quanto nas escolas e no seio familiar. Percebemos que o próprio Saci parece buscar um mecanismo de atenuar a sua condição e se intitula duende preto, pois o duende, geralmente, não é considerado algo amedrontador.

Por meio da análise visual das ilustrações, é perceptível que os personagens Dora e o Saci estão representados em um gesto de abraço. Após Dora abraçar o personagem, o Saci sente-se intrigado com a forma como ela menciona seu nome, uma vez que apenas no Brasil ele é conhecido como Saci Pererê “–Como é que você sabe que eu sou Sací? Aqui ninguém me chama por êsse nome, chamam-me de duende preto. Só no Brasil é que sou Sací Pererê” (Pereira, 1939, p. 68). Podemos inferir, portanto, que a obra se passa em um contexto maravilhoso em que há fadas e seres fantásticos.

Após participar de um baile das Fadas, o Saci-Pererê diz para a outra fada: “Olhe, estou gostando muito de você, porque não faz pouco caso de mim, por eu ser preto; se precisar de alguma coisa é só me chamar” (Pereira, 1939, p. 70). O Saci expressa sua apreciação pela fada, amiga da Fada-Menina, porque ela não o trata com indiferença devido à sua cor.

O Saci desempenha um papel fundamental na narrativa, pois, após sua aparição, a menina Dora recebe ajuda desse esperto e inteligente garoto. Ao descobrir o problema do garoto João, sendo acusado de roubar os tesouros do patrão, o Saci demonstra interesse em

ajudar solucionar o caso. No entanto, a menina Dora expressa seu desejo de retribuir os serviços prestados pelo Saci de alguma forma. É, nesse momento, que o Saci sugere uma troca: o fumo de rolo do pai de Dora. A menina fica perplexa diante dessa sugestão, questionando como o garoto conhece os itens que pertencem ao seu pai: “– Ora essa! haverá alguma coisa que o Saci não conheça! Êste negro é pá virada, menina!” (Pereira, 1939, p. 91). O incômodo da menina na história nos faz refletir sobre o processo de escravidão e subserviência do negro na história do Brasil. A menina se constrange em receber auxílio do Saci sem que ele tenha algo em troca, aspecto que era comum na escravatura, quando as pessoas trabalhavam sem receber o que lhes era devido. No decorrer da obra, o Saci consegue auxiliar a menina em diversas tarefas e a história finaliza de maneira feliz com a recuperação dos brilhantes perdidos.

A obra *Maria e seus bonecos*, de Lucia Miguel Pereira apresenta a vida de uma menina chamada Maria. A garota é considerada bela e todos diziam: “– Que menina bonita! Deus a conserve!” (Pereira, 1943b, p. 7). Apesar de sua aparência bonita, a menina tinha comportamentos que a tornavam feia: “Nunca houve uma menina tão má. Até feia virava, com a cara de fúria que fazia a todo o momento. Se alguma coisa a contrariava, esticava o beijo de negra velha igualzinho o da Firmina, a cozinheira [...]” (Pereira, 1943b, p. 7). Logo na primeira página da história infantil, é possível notar uma comparação entre a beleza da menina protagonista e da cozinheira negra.

A autora destaca a beleza física de Maria, mencionando seus lábios, que são esticados quando ela fica emburrada, comparando-os com os lábios da cozinheira. Além disso, percebe-se que a falta de beleza é associada às características da personagem negra Firmina, o que pode ser interpretado como uma representação negativa do negro na obra literária. Sendo assim, nesta obra, temos a representação da mulher negra sendo utilizada como parâmetro para a falta de beleza. Acreditamos que Firmina está presente na narrativa desempenhando uma função específica, que pode ser interpretada como uma representação do tratamento dado aos negros nas primeiras décadas do século XX. No artigo *Mulher Negra na Literatura: A palavra como instrumento de Luta e Resistência* (2020), Cecília Moreira Soares e Grácia Lorena da Silva Jorge apresentam a reflexão:

Há que se lembrar (para aqueles que insistem em se esquecer) de que no sistema escravagista, as mulheres negras embora trabalhassem no campo com os homens escravos, sofriam castigos e explorações de maneiras diferentes. Sua condição de mulheres e o fato de se encontrarem em situações efetivas de subjugação fizeram com que milhares de escravizadas fossem vítimas de violência extrema e abuso sexual (Soares; Jorge, 2020, p. 29).

No texto das autoras, aborda-se a temática das minorias, em particular as mulheres negras. Além de enfrentarem castigos e explorações semelhantes aos homens, essas mulheres sofrem de maneira distinta. No contexto ficcional criado por Lucia Miguel Pereira, a personagem Firmina é retratada sem um sobrenome e é destacada principalmente por sua função como cozinheira, em vez de ser reconhecida pelo seu nome completo. Isso evidencia a representação da mulher negra no século XX, que é obrigada a desempenhar um trabalho definido pela classe dominante, resultante do passado de colonização e escravidão.

É importante enfatizar que a representação dos personagens negros nas primeiras décadas do século XX, em que ocupavam predominantemente posições de subserviência, são mostrados com certo realismo, o que configura a verossimilhança desses textos. Na obra em questão, a personagem Firmina é um exemplo disso. Da mesma forma, em *A fada menina*, de Lucia Miguel Pereira, há uma cozinheira negra que não apresenta nem mesmo o primeiro nome, sendo identificada apenas pelo seu cargo de trabalho, o que evidencia a falta de valorização e reconhecimento desses personagens na literatura da época, como forma de representar o contexto em que estavam situados.

Tanto em *A fada menina* quanto em *Maria e seus bonecos*, obras de Lucia Miguel Pereira, é possível observar a posição da mulher negra na literatura da época, predominantemente relegada a papéis secundários e sem destaque. No texto, se lê:

Todos em casa tinham medo de Maria; até o pai, aquele homenzarrão, tremia quando via a filha aos berros. – Cruzes, essa menina parece maluca! – dizia Firmina. Dizia e se trancava na cozinha, antes que Maria avançasse para ela. Porque Maria não tinha dúvida: quem chegasse perto, quando estava zangada, recebia sôcos, pontapés, unhas. Firmina tinha razão, parecia maluca (Pereira, 1943b, p. 8).

Em *Maria e seus bonecos* (1943b), é possível notar que Firmina, ao contrário da cozinheira negra em *A fada menina* (1939), é identificada pelo outro pelo seu nome e tem a capacidade de expressar sua opinião sobre a menina que apresenta traços de maldade. Isso evidencia a importância da representatividade na literatura, permitindo que personagens negros tenham voz e sejam reconhecidos como indivíduos com pensamentos e sentimentos próprios. No entanto, as pequenas aparições da personagem Firmina condizem com a realidade do contexto de escrita de Lucia Miguel Pereira em que mulheres negras não tinham uma voz ativa.

Em contrapartida das representações dos negros, ainda na obra *Maria e seus bonecos*, o boneco Juquinha se transforma no menino Jesus. Lê-se a transformação do boneco para o menino Jesus:

Mas o Juquinha foi crescendo, crescendo, até ficar do tamanho de um menino de verdade. Aquêles cabelos louros, anelados, aquêles olhos claros, aquêles sorriso... Maria já vira êsse menino, mas onde? Não se lembrava. O menino olhava para ela com um olhar tão bom... De repente ela se lembrou. Era no presépio! O Juquinha era o Menino Jesus! Seria possível? Maria ajoelhou-se (Pereira, 1943b, p. 32).

Nota-se que o boneco Juquinha passa por uma transformação e se torna o menino Jesus, uma figura religiosa que simboliza a bondade. No entanto, é importante ressaltar que a representação do menino é descrita como alguém com características de pele, cabelos e olhos claros. O menino diz: “– Sou eu mesmo, Maria, que me fiz boneco para fazer você ser boa... Podia deixar ser ruim uma menina que tem o nome de minha Mãe?” (Pereira, 1943b, p. 32). A narrativa é encerrada no momento que o Juquinha faz a intervenção levando a bondade para Maria. É importante destacar que a narrativa enfatiza as características físicas do menino, de pele clara, detentor da bondade, isto é, contrário da personagem Firmina.

5. AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO EM *A FILHA DO RIO VERDE* E EM *NA FLORESTA MÁGICA*

A filha do rio verde, de Lucia Miguel Pereira começa com a apresentação de um rio, mas não é um rio comum. A descrição revela que:

[...] as suas águas são sempre verdes; mesmo quando chove, quando os outros rios ficam barrentos, feios, êle continua verde, verde claro, transparente. Mas há uns dias em que fica verde escuro, quasi preto. É quando se zanga. Porque o Rio Verde não é um rio como os outros! Sente como gente e até fala como gente – mas nem todos entendem o que diz (PEREIRA, 1943, p. 7).

Podemos perceber que o texto revela a singularidade do Rio Verde, pois ele é descrito como falante, ou seja, características de uma pessoa. O rio apresenta uma tonalidade predominantemente verde. No entanto, também é mencionado que quando suas águas se tornam mais escuras, isso é considerado negativo, indicando que o rio está zangado. Como o rio é tratado como um personagem na obra podemos inferir que quando ele adquire uma tonalidade negra, isso indica características negativas, enquanto tons de verde ou verde claro são associados à sua beleza.

Assim como alguns personagens da obra pereiriana, como o menino Juquinha em *Maria e Seus Bonecos*, que representa uma pessoa branca, o Rio Verde também é um personagem metafórico que possui a capacidade de se expressar. No entanto, quando o rio adquire uma tonalidade quase preta, isso é associado a uma característica negativa.

Na obra literária *Na Floresta Mágica*, escrita por Lucia Miguel Pereira, depreende-se também uma trama que exhibe uma notável ênfase na natureza, em que personagens de gênero masculino, nomeadamente o Pé-de-Boi, o Pé-de-Cabra e o Pé-de-Pato, ocupam o papel de protagonistas. O que tem como ponto principal de toda a narrativa é que “a mãe morrera e o pai fôra caçar e nunca mais voltara; não se sabia que fim tinha levado” (PEREIRA, 1943, p. 7). Assim, as crianças ficaram sob os cuidados do tio que os colocaram no internato. Sendo assim, as crianças entram na missão de ir à busca do pai numa floresta. Neste lugar, enfrentam diversos desafios, como o encontro com caçadores.

Um dos caçadores, chamado Relâmpago é descrito como: “Relâmpago era um mulato alto, bexiguento. Enfiou a espingarda a tiracolo, pegou um cacete e saíu com os meninos, que carregavam três baldes vazios” (PEREIRA, 1943, p. 21). Nesse sentido, um dos caçadores é caracterizado como mulato. Segundo o pesquisador Marcelo Giovannetti Ferreira Luz, em seu texto “*Negro*”, “*Preto*”, “*Mulato*” e “*Afrodescendente*” e o silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas, o termo “mulato” tem uma carga pejorativa para os negros. Segundo Luz (2012), o termo na língua espanhola se referia ao filhote macho do cruzamento de uma égua com um jumento ou com um cavalo e uma jumenta. Por isso, ao se referir a uma pessoa negra, o termo mulato deve ser evitado, pois a terminologia não é respeitosa.

O homem chamado de mulato é representado na história como uma pessoa má, uma vez que leva para a floresta sentimentos de medo, angústia e tristeza. A partir da chegada dos

caçadores “a floresta estava diferente, a floresta estava triste, a floresta estava silenciosa” (PEREIRA, 1943, p. 23). Agora, com a chegada de Relâmpago, um homem negro, a floresta se transformou num ambiente ruim.

Os meninos ficaram aprisionados com os caçadores por determinado tempo e conseguiram conversar com Barbadão que sempre dizia que não podia fazer nada para ajudar os meninos saírem daquela situação. Porém, “Barbadão dizia a verdade; não podia fazer nada; êle também era, como os meninos, um prisioneiro [...]” (PEREIRA, 1939, p. 28). Assim, o caçador era o pai dos meninos e também estava sendo prisioneiro. No texto, percebemos que Joaquim, o pai das crianças ficou alegre em ver as crianças e também ficou triste, pois os homens o fizeram de caçadores e ladrões e não queriam que os filhos pensassem que o pai deles era como aqueles homens ruins. E assim, as crianças retornaram para casa acompanhados do pai e a floresta voltou ser uma floresta mágica, repleta de alegria.

Em outro ambiente da natureza, na narrativa *A filha do Rio Verde*, de Lucia Miguel Pereira, o sítio da Pedra Branca, às margens do Rio Verde, vivia um casal chamado Chico e Joaquina, juntamente com seu filho João. O grande desejo desse casal era ter uma filha, e o rio concedeu-lhes a criança. Em determinado momento a família viu o rio diferente e foram ver o que era: “[...] Mal o rio os avistou, ficou de novo quieto e manso. Espantados, êles chegaram até a beira d’água, e deram com a menina, tôda molhadinha, chorando de fome. Ficaram radiantes” (PEREIRA, 1943, p. 9). A chegada da menina trouxe alegria a todos, e em virtude dessa dádiva concedida pelo Rio Verde, decidiram nomeá-la Esmeralda.

Em determinado momento, o Rio Verde toma a decisão de presentear a humilde família de Esmeralda com um tesouro perdido há muito tempo: um caixote repleto de brilhantes que havia sido submerso nas águas do rio. Joaquina vendo o caixote de brilhantes “escolheu dois dos maiores e disse ao Chico que fôsse vender na cidade mais perto” (PEREIRA, 1943, p. 17). O texto evidencia a presença do sistema capitalista, uma vez que o casal discute entre si as possibilidades que o dinheiro traria: reformar a casa, contratar um empregado e até mesmo proporcionar educação às crianças em uma escola. No entanto, ao chegar na cidade, o joalheiro achou estranho uma pessoa pobre com aquelas joias e chamou a polícia.

O enredo revela a narrativa de uma outra personagem, a menina-fada também denominada Esmeralda, cuja presença é desencadeada pela emergência do rio. A manifestação do corpo d’água, nesse contexto, origina-se de uma punição imposta pela rainha, como consequência da obstinação da própria fada em recusar-se a abandonar seu lugar. Consequentemente, a fada metamorfoseia-se no “Rio Verde”. Sob esse prisma, podemos inferir que o rio se configura como metáfora da angústia observada por Esmeralda, sendo testemunha de tragédias indígenas, inclusive a cruel exploração do trabalho dos africanos escravizados que, ávidos por água, necessitavam recorrer a vasos de barro. Surge, portanto, a obra *A Filha do Rio Verde*, que procura lançar uma análise crítica sobre a história dos negros e dos indígenas, uma vez que o rio contempla cenas emblemáticas de submissão. Tal reflexão literária aponta a conscientização das crianças e dos adolescentes de que, assim como diversos rios presentes no Brasil, o Rio Verde é capaz de testemunhar a triste trajetória da população negra no país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante notar que a autora reconhece a importância da leitura como uma fonte não apenas de conhecimento, mas também de prazer e entretenimento. Nesse contexto, a escrita de Lucia Miguel Pereira desempenha um papel relevante no contexto da Literatura Brasileira, uma vez que, por meio de suas abordagens das representações do negro em seus textos, a autora forma uma ponte entre o mundo real e a ficção, especialmente para o público infantil. Vale ressaltar que o intuito da pesquisa não é julgar a postura da autora, mas sim analisar de que forma essa representação é abordada em suas obras. Por meio da obra *A fada menina*, publicada em 1939, Lucia Miguel Pereira apresenta um retrato da diversidade racial ao criar personagens como Isidoro, um homem pardo escravizado, Firmina, uma empregada negra, e a fadinha africana caracterizada como pretinha, entre outros.

Essas representações revelam um aspecto importante da escrita da autora, que vai além do mero relato factual, buscando evidenciar as experiências de subjugação histórica enfrentadas pelos personagens negros. É notável que tais personagens são inseridos na obra com a intenção de denunciar as injustiças que persistiram ao longo do tempo, inclusive durante o período em que o livro foi escrito, nas décadas de 1930 e 1940. Além disso, a presença marcante do personagem Saci ao longo da narrativa, acrescentando outro elemento significativo ao panorama literário explorado por Lucia Miguel Pereira. A imagem revela a união desses dois personagens, simbolizada pelo ato de estarem de mãos dadas. No desenrolar da narrativa, observa-se que as fadas não têm uma predileção pelo Saci, justamente devido à cor da sua pele, o que reflete a realidade de uma sociedade marcada pelo racismo durante o contexto em que Lucia Miguel Pereira escreveu o texto.

No entanto, a própria trajetória narrativa e a postura da Fada-Menina se constituem como uma forma de romper com essa mentalidade racista que permeava a sociedade à época da autora. O Saci se torna um personagem fundamental ao auxiliar a Fada-Menina na resolução do conflito apresentado na obra. Portanto, em *A fada menina*, é notável a presença explícita e evidente da representação do negro, ao contrário de suas demais obras infantis, nas quais essa representação pode se manifestar de maneira mais sutil, exigindo uma interpretação consciente por parte do leitor. Ao analisarmos o texto literário *Maria e seus bonecos*, nota-se que a representação do negro é introduzida logo nas páginas iniciais do livro. A descrição da aparência de Maria oscila entre a beleza e a feiura, sendo esta última associada às suas transgressões e comparada à empregada Firmina, uma mulher negra. A personagem também é denominada como criada, um termo que carrega resquícios do período escravocrata, revelando, assim, uma relação de subalternidade. Além disso, é importante notar que a presença de uma cozinheira negra é compartilhada tanto em *Maria e seus bonecos* como em *A fada menina*. Nesse aspecto, a representação da mulher negra é reforçada de forma subalterna. Por meio do tratamento dispensado a Firmina pelos demais personagens. Essa abordagem, no entanto, difere de *A fada menina*, em que os pensamentos da personagem cozinheira não são contemplados, mesmo que brevemente.

Portanto, por meio dessas obras, também em *A filha do Rio Verde* e *Na floresta mágica* é possível perceber a representação do negro de maneira a evidenciar os maus-tratos e as injustiças históricas. Para uma compreensão crítica dos textos infantis de Lucia Miguel Pereira, é imprescindível também compreender a história dos negros e sua rica cultura, uma vez que estamos lidando com uma escritora branca inserida na elite carioca.

No entanto, Lucia Miguel Pereira demonstrou ser uma intelectual ativa, plenamente ciente das problemáticas sociais de sua época, trazendo habilmente à tona críticas importantes e necessárias. Embora a presença de alguns personagens negros nos textos infantis de autora seja súbita e breve, essas representações não surgem de forma inocente, mas, sim, como uma poderosa crítica à sociedade que escravizava e oprimia pessoas negras.

Em síntese, as representações de personagens negros presentes nas narrativas infantis de Lucia Miguel Pereira oferecem um pequeno vislumbre das experiências vivenciadas pelas pessoas negras ao longo da história, especialmente nas décadas iniciais do século XX. Contudo, é fundamental que continuemos a explorar e valorizar as diversas vozes e perspectivas, permitindo que os próprios negros tenham o domínio da linguagem e recontem suas próprias histórias, diferentemente dos negros das narrativas infantis de Lucia Miguel Pereira que, na maioria dos casos, não tinham voz.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edwrigens Aparecida Ribeiro Lopes de. *O Legado Ficcional de Lúcia Miguel Pereira: Escritos da Tradição*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASTILHO, Suely Dulce de. *A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas*. Ponta Grossa: Olhar de Professor, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras: (1711–2011)*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

COUTINHO, Fabio de Sousa (Org.). Lucia Miguel Pereira. In: FONSECA JUNIOR, Antonio Gabriel de Paula; VASCONCELLOS, Luiz Eduardo Meira de (Org.). *Biblioteca Octavio Tarquinio de Sousa e Lucia Miguel Pereira*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 53-65.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

PEREIRA, Lucia Miguel. *A fada menina*. Porto Alegre: Edição da livraria do Globo, 1939.

PEREIRA, Lucia Miguel. *A filha do Rio Verde*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica O Cruzeiro S.A., 1943a.

PEREIRA, Lucia Miguel. *Maria e seus bonecos*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica O Cruzeiro S.A., 1943b.

PEREIRA, Lucia Miguel. *Na floresta mágica*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica O Cruzeiro S.A., 1943c.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 18, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Izaura Regina Azevedo. *Crítica, romance e gênero: uma pesquisa convergente da obra de Lúcia Miguel Pereira*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2015.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

MENINA VESTE ROSA, MENINO VESTE AZUL: A IDENTIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL

Anabel Medeiros Azerêdo de Paula (UFF)¹

1. PALAVRAS INICIAIS

Uma das principais funções que a literatura infantil e juvenil pode exercer, segundo Colomer (2017), é a de apresentar o imaginário humano aos pequenos e jovens leitores. A autora afirma que a literatura inicia o acesso do leitor ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade, desenvolve o seu domínio linguístico e ainda oferece uma representação articulada do mundo que servirá como instrumento de sociabilização das novas gerações. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a literatura possibilita ao leitor experimentar o desconhecido, ter acesso a mundos distintos, conhecer diferentes maneiras de perceber e conceptualizar aquilo que está ao seu redor, e desse modo, compreender o pensamento e as atitudes alheias, e, para além disso, ainda pode promover uma atitude projetiva desse leitor à narrativa, permitindo a sua identificação com as personagens da trama, tal qual o afirma Charaudeau (2004).

Ao refletir acerca do fenômeno argumentativo, o fundador da Semiologia faz uma breve reflexão sobre a totalidade da linguagem e menciona duas tradições antigas: uma que afirmava que tudo seria narração; e outra que acreditava que tudo seria argumentação. Charaudeau (2004) chega à conclusão de que narração e argumentação revelariam duas atitudes distintas, mas complementares do sujeito enunciador. Ao produzir uma argumentação, isto é, expor e conectar fatos, atribuindo-lhes uma razão, esse sujeito obriga o seu destinatário a se incluir em um determinado esquema de verdade. Por outro lado, ao oferecer descrições sobre os seres do mundo e de suas ações, não há imposição por parte do enunciador, mas uma proposição do mundo, da qual o destinatário pode fazer parte.

A esse propósito, Feres (2023) afirma que essas suas dimensões estão presentes nas obras de literatura infantil, mas a atitude narrativa é predominante em relação à argumentativa, enfatizando a força daquela atitude projetiva – da qual tratamos anteriormente – para levar o leitor a tirar conclusões não só a partir do raciocínio presente na trama narrativa, mas também por meio do afeto gerado pela experiência, nova ou não, oferecida pela leitura.

Hunt (2010) destaca que os livros de literatura infantil são usados para formar a opinião das crianças, e Feres (2023) postula que, como todo bem cultural destinado a indivíduos em início de socialização, a literatura destinada a crianças deve ter um caráter

¹ Doutora em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: anabel.azeredo@gmail.com.

“formador”, diferente de moralizante, com objetivo de formar a sua primeira opinião acerca do mundo.

A Literatura Infantil, que já tematizou, inúmeras vezes, a angústia e o sofrimento dos pequenos, propondo-lhes um ponto de vista esperançoso e conciliador para situações como a separação dos pais, a discriminação racial, a desigualdade social, a morte de um ente querido, recentemente, vem aumentando a produção de livros que abordam temáticas relacionadas a questões sociais, econômicas e até políticas nas últimas décadas. De acordo com Ramos (2013, p. 302), o tratamento dado a temas considerados difíceis, o gênero e a forma que estruturam obras dessa natureza têm qualificado a Literatura Infantil reconhecidamente como “inclusiva e abrangente”, o que, segundo a autora, também revela “a ligação estreita [da Literatura Infantil] com a evolução da sociedade”.

Entre esses temas desafiadores, o sexo ainda é considerado tabu na literatura infantojuvenil, pois quanto mais explícita a sua abordagem, mais polêmica a obra é considerada. A sexualidade é parte integrante da vida do ser humano e vários aspectos da subjetividade de um indivíduo são afetados por ela, como a orientação sexual e a identidade de gênero. Vale destacar que a sexualidade não se limita ao ato sexual, pois está presente no toque, no abraço, no gesto, na palavra e em todas as expressões humanas que produzem sensações de prazer. E a literatura infantil, que não se furta a tratar de temas fraturantes (Ramos, 2009), aborda a questão do gênero de modo bastante verossímil e acessível ao leitor criança.

Os aspectos identitários relacionados a características biológicas estabelecidos pelos sujeitos, por meio da linguagem, é o que está no cerne da discussão sobre gêneros. Desse modo, pretende-se analisar o modo como os imaginários relacionados à identidade de gêneros são postos em cena nas seguintes obras: *O vestido da mamãe* (Umpi, 2015), *Alexandra* (Parkinson, 2015) e *Nina não* (Galanti, 2020). Pressupostos da Teoria Semiolinguística (Charadeau, 2017), dos estudos sobre gênero (Butler, 2003) e da Literatura Infantil (Colomer, 2017; Feres, 2023) nortearão a abordagem teórica desta pesquisa. Busca-se evidenciar os imaginários sociodiscursivos acionados na trama narrativa e as estratégias usadas pelos escritores e ilustradores para levar o leitor-criança a refletir sobre os papéis sociais atribuídos ao gênero.

2. GÊNERO E DISCURSO

Era o início de uma “nova era”, em que menino vestiria azul e menina vestiria rosa. Com essa proposta, tomava posse do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos a advogada e pastora evangélica, Damares Alves, em 2019². A ministra recém-empossada parecia ter o objetivo de amalgamar o gênero ao sexo, em uma correspondência binária perfeita entre genitália e comportamento social, servindo-se, para isso, de um discurso

² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 01 jun de 2024.

conservador e bastante conhecido pela família tradicional brasileira, que, por sua vez, pensa estar ameaçada por uma suposta “ideologia de gênero”.

Ao se referir às cores azul e rosa, Alves faz alusão ao que a corrente de pensamento conservadora acredita ser papel do homem na sociedade, como o de provedor do sustento da família, em oposição ao que seria o papel da mulher, basicamente ligado às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos.

Em épocas passadas, a literatura infantil também já apresentou essa divisão sexista, destinando certos títulos a meninos e outros a meninas. Segundo Colomer (2017), qualquer um sabia que as obras de Júlio Verne eram para os meninos, enquanto, *Mulherzinhas*, de Louise May Acott, era um livro para meninas.

Após a Revolução Sexual dos anos setenta do século XX ter nos legado a conquista da liberdade sexual, a sociedade atual parece retroceder ao celebrar a descoberta do sexo do bebê que está para nascer, como uma grande conquista, promovendo festas com toda sorte de pompa e circunstância, que em nada lembram os modestos chás de bebês que ainda dão nome a essa comemoração. Desde que uma criança nasce, espera-se que ela apresente comportamentos sociais associados ao que hegemonicamente se pensa adequado para o gênero correspondente ao seu sexo biológico. No meio familiar, na escola, no espaço religioso, as crianças vão sendo ensinadas a agir conforme um conjunto de regras determinadas para meninos e meninas. Essas formas diferenciadas de existência e de reconhecimento relacionadas ao gênero masculino ou ao feminino são consideradas naturais, assim como o sexo biológico.

No entanto, há sujeitos cuja maneira de ser não atende a essa expectativa correlata entre sexo biológico e gênero social. Esse fenômeno já tem sido largamente estudado no meio acadêmico. Na década de sessenta do século XX, Robert Stoller postulou a existência de “núcleos de identidade de gêneros”. Pioneiro no uso do termo “gênero”, o psicanalista norte-americano afirmou que aproximadamente aos dois anos, a criança já desenvolve a consciência de que possui um sexo, mas o senso de feminilidade e de masculinidade é mais longo e envolve fatores biológicos e psicológicos (Cossi, 2018).

Butler (2003) salienta que a proposição de gênero como uma construção cultural foi originalmente concebida para pôr em xeque a concepção de que a biologia também determinaria, além do sexo, o gênero: “por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. (Butler, 2003, p.24).

Nessa mesma perspectiva, pensando sobre a posição e a atuação da mulher em sociedade, Beauvoir (2019) afirma que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. (Beauvoir, 2019, p.11)

Butler (2003) aborda algumas concepções no âmbito das ciências sociais e as interroga sobre o que pensam acerca da origem do gênero:

“Quando as teóricas feministas afirmam que o gênero é uma interpretação cultural do sexo, ou que o gênero é construído culturalmente, qual é o modo ou o mecanismo dessa construção? Se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente, ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação?” (Butler, 2003, p.26).

Para Butler (2003), o sexo pode ser interpretado de forma múltipla pelo gênero. Além disso, a filósofa alega que a noção de classificação binária do próprio sexo biológico pode não ser fixa, assim como a identidade de gênero não o é, pois para definir tanto o gênero quanto o sexo há um discurso que se propõe a estabelecer certos limites para as possibilidades culturais.

Entretanto, Butler (2003) não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja realizável, mas que são as delimitações feitas pelo discurso que condicionam as experiências:

Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p.28)

No âmbito da Análise do Discurso, Emediato (2022, p.69) afirma que “discurso é representação. Representação de valores e crenças, de ideologias, de doxa, de significações imaginárias, de estereótipos, um lugar de repetição e reprodução”. A esse propósito, Charaudeau (2015) dirá que as representações evidenciam imaginários coletivos, que manifestam valores compartilhados e constituem uma memória identitária. Esse discurso de que Butler (2003) fala só é capaz de delimitar ou coibir não só o gênero, mas também o sexo, porque está investido de um imaginário sociodiscursivo que se apresenta como um saber de conhecimento que postula a estrutura binária. Na próxima seção, veremos o que são esses imaginários sociodiscursivos e como são categorizados.

3. OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

Assim como a psicologia se debruça sobre a identidade de gênero, os estudos de linguagem também se interessam em analisar como a língua influencia a constituição identitária dos sujeitos. Para Charaudeau (2015), a linguagem age em três importantes domínios da atividade humana: na socialização, pois instaura a relação entre sujeitos; no pensamento, já que é através da linguagem que extraímos o mundo de sua realidade empírica para fazê-lo significar; e nos valores, que atribuem sentido aos nossos atos de fala.

A interação com o entorno físico, social e cultural leva o sujeito a (re)construir modos de se referir ao mundo para dar conta de suas demandas discursivas. Com isso, Charaudeau (2017), baseado na noção de imaginário social, postula que

o imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. (Charaudeau, 2017, p.578)

Dito de outro modo, os imaginários são o resultado de um processo de simbolização que realiza uma dupla função: cria valores e justifica ações. Esse processo de simbolização torna determinados imaginários sedimentados à medida que os discursos que os contêm circulam nos grupos sociais. Dessa maneira, eles organizam sistemas de pensamento, representam o papel de justificativa da ação social e se depositam na memória coletiva. Charaudeau (2017) os designa como imaginários sociodiscursivos, porque só podem ser apreendidos por meio do discurso e em práticas sociais. Os imaginários sociodiscursivos estão fundamentados em saberes de crença e saberes de conhecimento. Esses saberes, portanto, são maneiras de dizer tais discursos.

Os saberes de crença são estabelecidos por meio da subjetividade, isto é, os valores e conhecimentos sobre o mundo são construídos a partir daquilo que pode ser captado pelo ser humano por meio dos sentidos. De acordo com os saberes de crença, essa subjetividade se sobrepõe ao mundo.

Os saberes de conhecimento, por sua vez, tendem a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo, livres da subjetividade do sujeito. Esses saberes são construídos a partir de uma lógica científica, resultado de uma verificação ou experimentação, que podem ser atestados e comprovados no mundo real. No âmbito do saber científico, o conhecimento do mundo se impõe ao homem, ou seja, a representação da realidade vale pelo conhecimento do próprio homem. Segundo Charaudeau (2017), essa razão implica fiadores, ou seja, algo ou alguém que abone um determinado parecer, tornando-o uma prática de uso coletivo. Os saberes de conhecimento são divididos em saber científico e saber de experiência.

O saber científico baseia-se nos procedimentos de observação, de experimentação e de cálculo, os quais utilizam ferramentas, como o microscópio, para ver o mundo ou realizam certas operações com auxílio de tecnologia, cujos propósitos são assegurar que esses procedimentos e esses instrumentos possam ser verificados e utilizados por qualquer outra pessoa com a mesma habilidade. É interessante destacar, como exemplo, o fato de que, embora não se possa ver a terra girar em torno do sol, esse conhecimento é comprovado por pesquisas científicas.

O saber de experiência constrói uma explicação para o mundo baseando-se em experiências vivenciadas, que podem ser comprovadas sem o auxílio de instrumentos especiais. Esse saber tem origem na experiência cotidiana dos indivíduos. Por exemplo, se alguém solta um objeto que está seguro nas mãos, sabe que o mesmo irá cair. Se alguém quiser comprovar essa experiência, basta realizar o mesmo procedimento e terá o mesmo resultado. Trata-se, neste caso, de uma experiência comprovada e universalmente compartilhada, pois não é necessário conhecer as leis da gravidade para reconhecer que, ao largar um objeto, ele irá cair.

No que se refere aos saberes de crença, Charaudeau (2017) divide-os em saber de revelação e saber de opinião. O saber de revelação justifica-se a partir de uma verdade exterior ao sujeito, que, ao contrário do saber de conhecimento, não precisa ser provada, razão pela qual ela tem uma adesão plena do sujeito. Mas, para essa adesão ser justificada, deve haver textos que a testemunhem de forma mais ou menos transcendental (pensamento que não resulta da experiência), textos que tenham um caráter sagrado, desempenhando o

papel de valores de referência absoluta para que a adesão ocorra. Esses discursos pautados por evidências estão ligados a ideologias e doutrinas.

O saber de opinião, por sua vez, tem origem em um processo de avaliação pelo qual o sujeito toma posições sobre os fatos do mundo. Como em todo saber de crença, o mundo não se impõe ao sujeito, ao contrário, o sujeito é que se impõe ao mundo. A opinião é o resultado de um movimento de apropriação de saberes que advêm das proposições circulantes em um grupo social. Esse saber é pessoal e compartilhado e, por isso, pode ser contestado. Todo juízo de opinião é subjetivo e fundamentado em saberes partilhados. Por essa razão, esse saber assume uma função identitária.

A opinião comum é definida como um julgamento de caráter generalizante, difundido socialmente. É expressa por meio de provérbios e ditos populares. Na opinião comum, o sujeito não produz argumentos próprios, pois se apropria do julgamento, da doxa.

A opinião relativa diz respeito a um sujeito individual ou a um grupo específico. O sujeito emite uma opinião relativa como: “Penso que na Europa uma boa escolha é a França”. Subentende-se, com este enunciado, que há pessoas cujas opiniões diferem daquela. O saber de crença de opinião relativa presentifica-se em espaços de discussão democráticos.

A opinião coletiva é a avaliação que um grupo faz sobre outro grupo. Esse tipo de julgamento visa definir, qualificar e essencializar o grupo focalizado.

Como se pode inferir, o livro, como artefato cultural, ao materializar uma proposição sobre o mundo, está imbuído de saberes, que não só acionam determinados imaginários sociodiscursivos, mas também podem ser capazes de gerar outros imaginários para criar novos valores e justificar as ações que se deseja estimular com a obra. Na próxima seção, veremos como essa dinâmica se materializa no livro destinado à criança, por meio da verbo-visualidade – linguagem característica de muitas produções de literatura infantil.

4. LIVRO ILUSTRADO E LIVRO COM ILUSTRAÇÃO

De acordo com Santaella (2012), a palavra e a imagem representam o mundo de formas distintas, válidas, necessárias; mas, enquanto a significação pela linguagem verbal é arbitrária, convencional e exige aprendizagem sistemática, a imagem – especificamente a imagem icônica – tende a ter um caráter mais universal e uma capacidade de penetração superior, por manter maior correspondência com a realidade que representa. Essas características permitem que o leitor atinja um nível de leitura da imagem automático e, aparentemente, natural.

Por essa razão, a decodificação da imagem como construção cultural pode ser considerada paradoxal, já que o processo imediatista, universalista e facilitador de uma leitura superficial permite a manipulação de leitores vulneráveis. Para atingir níveis mais profundos de leitura visual, é necessário desenvolver uma visão crítica sobre as imagens, visualizá-las como construções nada ingênuas, carregadas de imaginários sociodiscursivos, concebidas não apenas para fornecer uma experiência estética, para entreter ou informar, mas também para persuadir com intenções nada desinteressadas.

Na literatura infantil, é comum e esperado que os livros contenham imagens; no entanto, quando palavra e imagem aproveitam-se de sua capacidade de diálogo e nutrem-se em um exercício complexo, tem-se um tipo de obra *sui generis*, a qual se tornou conhecida, no Brasil, como livro ilustrado. Linden (2011, p.29) o considera “como um tipo de obra que comporta imagens”, reconhecendo não se tratar de um gênero textual, mas de um tipo editorial, já que nele podem ser encontrados textos de gêneros textuais diferentes. Para essa autora, o livro ilustrado “constitui efetivamente uma forma de expressão” e sua organização material o distingue de outras produções para crianças que contenham imagens.

Dentre os tipos de obras que se constituem de palavra e imagem, os mais difíceis de distinguir entre si são o livro ilustrado e o livro com ilustração, duas categorias que compartilham não só a mesma origem, mas também inúmeras características formais. Como pontua Mattos (2017), no livro com ilustração, investe-se cada vez mais no projeto artístico-estético das formas visuais e na exploração de elementos paratextuais para a produção de sentido, o que são características atribuídas ao livro ilustrado. Ambos têm usado cada vez mais um design gráfico que prioriza a página dupla como unidade de leitura, com ilustrações que sangram as margens da página e a parte verbal situada em espaços dessemantizados, além de ilustrações que enquadram e desenquadram personagens, produzindo recortes de cenas inusitados.

De acordo com Linden (2011), o livro com ilustração apresenta um texto predominante espacialmente, acompanhado de ilustrações, porém autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa. Além disso, segundo Feres (2016), o livro com ilustração agrega imagens à narrativa verbal, estabelecendo uma relação de (quase) redundância entre os signos verbal e visual.

Já o livro ilustrado, para Feres (2016), apresenta semiose verbo-visual e caráter estético. A responsabilidade pela transmissão da mensagem não se concentra exclusivamente na parcela verbal ou na parte visual do texto, mas é construída no encontro delas. A respeito da composição híbrida do livro ilustrado, é importante destacar ainda a sobreposição de códigos partilhados socialmente que, como afirmam Paula, Feres e Mattos (2023), agregam à significação e provocam inúmeras inferências.

Diante da ampla capacidade de que o livro ilustrado dispõe para hospedar diversos gêneros textuais, concorda-se com Feres (2023) quando se refere ao livro ilustrado composto por narrativas literárias como conto ilustrado, compreendido, então, como uma narrativa verbo-visual, cuja principal característica é retratar um momento significativo na vida de um personagem.

Tendo em vista que a narrativa pode estar a serviço do convencimento do leitor, Feres (2019) afirma ainda que quem narra convence. Em se tratando de contos ilustrados e também de livros com ilustração, como veremos na próxima seção, quem narra seduz para convencer. Essa sedução remete ao que Charaudeau (2010) chama de visada de captação, ou seja, a intenção do sujeito que se põe em relação a outro para mobilizar a afetividade do seu interlocutor e desencadear interesse e paixão pela proposição que é apresentada a si, levando-o ao convencimento. Nos livros para crianças, a captação é percebida não só nas ilustrações,

mas, principalmente, na interação entre palavra e imagem, usada como estratégia discursiva para cativar o leitor.

5. COMO OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS SÃO ACIONADOS NA LITERATURA INFANTIL - BREVE ANÁLISE

As obras selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa partilham não só o mesmo tema fraturante – a identidade de gênero –, mas também uma composição textual semelhante, formada por imagens e palavras, o que as permite ser classificadas como contos ilustrados, nos termos de Feres (2023).

A obra de Siobhán Parkinson, “Alexandra”, é um conto ilustrado cuja parte verbal conduz a narrativa, e a parcela verbal a ela se associa por um vínculo semântico de complementaridade. Publicada originalmente na Irlanda, em 2014, recebeu ilustrações de Carol Betero. Trata-se de uma coletânea de quatro histórias, que incluem situações como mudança do nome, medo na hora de dormir e uso de gesso por fratura óssea, tão comum na infância. Vale destacar que esses contos fizeram tanto sucesso que foram transmitidos em um programa de televisão infantil, irlandês, chamado “*The Den*”, hoje, não mais em exibição.

Siobhán Parkinson nasceu em Dublin, Irlanda. É doutora em Literatura Inglesa, foi editora por muitos anos e, atualmente, dedica-se à escrita de livros infantojuvenis. Já publicou mais de trinta títulos e foi a primeira escritora irlandesa de literatura infantojuvenil a receber prêmios internacionais, como o IBBY Honour, o White Raven e o Bisto Merit. Parkinson é considerada a escritora de literatura infantojuvenil de maior destaque em seu país.

O conto que retrata a mudança de nome foi publicado no Brasil em 2015, pela editora FTD. Recebeu a tradução de Luísa Baeta e as ilustrações de Alexandre Rampazo.

Alexandre Rampazo é um renomado ilustrador brasileiro. Nascido em São Paulo, formou-se pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Com uma sólida carreira no âmbito da literatura infantil, Rampazo já recebeu inúmeras premiações nacionais e internacionais, inclusive o Prêmio Jabuti, em 2016, honraria mais prestigiosa de literatura no Brasil.

“Alexandra” (Parkinson, 2015) retrata parte do processo de construção de identidade de uma criança. A partir de uma situação comum ao universo infantil, a rejeição de seu nome, a protagonista tem a oportunidade de experimentar situações que, para o imaginário sociodiscursivo conservador, são consideradas adequadas somente a meninos ou própria de meninas.

Já na capa, a obra oferece pistas do conflito pelo qual a personagem passará na história: duas imagens diferentes do perfil frontal de Alexandra ocupam as laterais da capa, de modo à mostrarem apenas a metade do rosto da personagem em cada imagem. Com isso, o ilustrador pode levar o leitor a aventar as seguintes hipóteses: ou ilustração apresenta a personagem dividida entre uma identidade e outra, ou a imagem simboliza a dupla constituição da identidade da menina, formada concomitantemente por características femininas e masculinas. Ao fim da leitura, o leitor poderá confirmar, ou não, essas suposições.

A trama se passa, em espaço doméstico, entre mãe e filha. A menina inicia a história, queixando-se de seu nome, Alexandra, argumentando ser muito longo e difícil de ser pronunciado pelos amigos. A mãe, paciente e atenciosa ao problema apresentado pela filha, sugere encurtar o nome: a menina poderia ser chamada de Alex ou de Sandra. Alexandra fica pensativa e não consegue se decidir. Ao perceber a indefinição da filha, a mãe recomenda que a filha durma e decida depois o que fazer.

O modo como o ilustrador ambienta a tensão nessas cenas iniciais, que tratam da apresentação do conflito da narrativa, é bastante interessante. Ao se servir da unidade textual em páginas duplas, Rampazo as mantém em fundo branco, nas quais parece inscrever o silêncio. E posiciona mãe e filha em frente a uma janela, que mostra um dia claro e azul, cercadas por gotas coloridas, que adentram a casa por essa janela.

A parte verbal do texto também trabalha para a composição de sentido ao destacar o nome da personagem, com formato de *lettering* diferente, em caixa alta e colorido em consonância às características que a personagem assume durante a narrativa. Ao se comportar como Alex, a cor do nome é laranja; quando se torna Sandra, a cor é verde. Já a forma cheia do nome, Alexandra, é colorida com vermelho, remetendo ao processo de crescimento da personagem. No início da narrativa, porém, a escrita de Alexandra ainda é rosa, simbolizando a imaturidade da menina.

No desenvolvimento da trama, a protagonista escolhe primeiramente ser Alex. Para isso, prende o cabelo e diz pra mãe que quer usar suas roupas de Alex: chapéu, casaco e botas; e passa o dia chutando poças d'água. No dia seguinte, a menina não quer mais ser Alex e, sim, Sandra. Então, solta os cabelos e veste-se com suas roupas de Sandra: usa sandálias brilhantes e a sua fita de cabelo mais bonita; e passa o dia brincando de piquenique no jardim.

Parkinson trabalha com a oposição de representações cristalizadas, presentes em um imaginário sóciodiscursivo de masculinidade e feminilidade, a saber: estereótipos codificados, principalmente, pela vestimenta da personagem, mas também pelas brincadeiras infantis. A escritora relaciona chapéu, casaco, botas e chutar poças d'água à pessoa do Alex, remetendo à ideia de que meninos usam roupas pesadas e brincam com brutalidade. Ao passo que conecta sandálias brilhantes, fita de cabelo e brincar de piquenique à pessoa de Sandra, aludindo à suposta delicadeza e meiguice das meninas.

Esses estereótipos são reconhecidos como regras, códigos de conduta, porque há saberes de crença que impõem aos sujeitos pertencentes a uma determinada cultura como devem se vestir e brincar, dependendo do gênero tributado a si.

O clímax da trama ocorre quando a protagonista declara não querer mais ser nem Alex, nem Sandra. A menina diz à mãe que se cansou de ser outra pessoa e que quer ser somente ela mesma. O ilustrador novamente faz uma escolha bastante interessante, aproveitando a dobra da encadernação do livro. A parte visual mostra, na página par, a imagem da protagonista como Alex de frente para outra imagem dela como Sandra, na página ímpar, como se estivessem refletidas em um espelho. Atrás dela está a mãe, com braço suspenso e estendido, como se a estivesse amparando, independentemente de sua escolha.

O desfecho da narrativa é retratado por imagens: Alexandra chega à conclusão de que detém os dois modos de ser, nomeados de Alex e Sandra na narrativa, e representados, na

parcela visual, por gotas coloridas. A imagem mostra a Alexandra aproximando duas gotas coloridas na frente de seus olhos, uma roxa e outra verde, até que se tocam na ponta de seu nariz, simbolizando a harmonia entre a masculinidade e a feminilidade dentro de si.

“O vestido da mamãe” (Umpi, 2015) também é uma obra estrangeira, na qual a parte verbal é a predominante na narrativa. Publicada no Brasil em 2015, pela FTD, foi traduzida por Flavio de Souza, escritor e vencedor do Prêmio Jabuti em 2006, além de ator, ilustrador, diretor e roteirista. A edição brasileira manteve a ilustração original do uruguaio Rodrigo Moraes, que é ilustrador e designer gráfico.

Escrita por Dani Umpi e ilustrada por Rodrigo Moraes, “*El vestido de mamá*” é um conto ilustrado, publicado pela primeira vez, no Uruguai, em 2011, que trata da construção de gostos e preferências associadas ao gênero e a interdição tácita ao sexo oposto. Dani Umpi também é um artista multifacetado, que usa ironia e humor em seus trabalhos e possui vários heterônimos. É escritor, performer, cantor e artista visual, reconhecido, principalmente, pelo seu trabalho em âmbito musical. Venceu o Prêmio de melhor artista latinoamericano independente, pela MTV awards, em 2006.

Nessa narrativa, há um narrador-protagonista ou narrador-contador, nos termos de Charaudeau (2008), ou seja, um narrador que conta a sua própria história e está no interior da narrativa, cujo personagem principal é ele mesmo. Ele assume, portanto, um comportamento elocutivo, ou seja, revela o seu ponto de vista sobre o mundo, sem que o leitor destinatário seja implicado diretamente. Vale destacar que a enunciação produzida no comportamento elocutivo modaliza subjetivamente a verdade do propósito enunciado, situando-o no universo do discurso do narrador. E, nesse caso, trata-se de um narrador-contador criança, o que pode levar à identificação do jovem leitor com a obra, caracterizando uma estratégia discursiva de captação desse público leitor. Dessa forma, aquela assimetria típica do contrato de literatura infantil, que ocorre entre o adulto no polo de produção e a criança no polo de recepção, parece ser atenuada, já que o enredo resulta, aparentemente, do ponto de vista de uma criança.

O protagonista inicia a trama, mostrando como ele e seus pais se vestem em várias situações cotidianas, em conformidade com as circunstâncias do local para onde vão. Ao tratar das roupas usadas para ir a festas, por exemplo, o menino descreve um dos vestidos de sua mãe, declarando o seu encantamento por um vestido verde, com pedrinhas coloridas, que parecem balas. O menino imagina várias roupas com aquele tecido que ele considera mágico: camisas de futebol, uniformes, capas de guerreiros. Desse modo, estabelece-se o conflito do enredo: a vontade de usar o vestido da mãe em diversas atividades.

No desenvolvimento da narrativa, mesmo percebendo que o vestido não lhe cabe bem, o protagonista faz uso dele e dos sapatos de salto alto e fino da mãe. O garoto diverte-se ao se olhar no espelho, faz caretas, pula no sofá, assiste à televisão e até brinca no parquinho, fora de casa, sem se importar com o olhar curioso das outras crianças. No entanto, quando ele decide ir jogar bola com os amigos, fica muito aborrecido, porque os meninos riem muito dele, por estar vestido com aquela roupa. Ele volta para casa desiludido, e, para completar a sua frustração, seus pais levam um grande susto e ao vê-lo usando o vestido da mãe.

Está posto o clímax do enredo: a decepção do protagonista ao perceber que as pessoas reagem mal ao verem-no usar a roupa que tanto admira: as crianças no parquinho o estranham, os amigos riem dele e os pais se assustam. Na parte visual do texto, o ilustrador usa a mesma estratégia vista anteriormente para simbolizar o silêncio: as páginas duplas inteiramente em branco, enfatizando-se apenas os riscos da expressão triste do menino, que deixa cair de um dos seus olhos uma lágrima azul.

No desfecho da narrativa, os pais, ao conversarem com o filho, fazem-no entender que o vestido é caro e que não pode ser lavado muitas vezes, para que as pedrinhas não se soltem; por isso, deve ser usado apenas em ocasiões especiais. O menino parece receber bem a explicação dada pelos pais, mas continua pensando em momentos especiais para usar o vestido. E a ilustração finaliza a história, com uma imagem do garoto usando o vestido da mãe, na medida certa para ele.

Usar roupas, calçados e acessórios da mãe ou do pai é uma situação recorrente em casas onde há crianças pequenas. Na infância, as crianças reproduzem o que os adultos fazem ou dizem; por isso, é tão comum os filhos quererem usar as roupas dos pais, mesmo que não sejam aquelas que correspondam a um imaginário sociodiscursivo sexista, binário, que impõe o que é apropriado a cada gênero. Esse gesto, por si só, não é capaz de provocar o desejo de mudança de gênero em crianças, mas pode, sim, ser um índice de transexualidade, que se manifesta também por meio de outras atitudes já na primeira infância.

De todo modo, a abordagem trazida por Umpi nessa obra é uma boa oportunidade para fazer o leitor refletir sobre o que gera o efeito de humor nessa obra. A imposição de se vestir de uma maneira pré-definida está pautada em um conhecimento de crença, alicerçado sob uma opinião coletiva, que obriga os sujeitos a se adequarem àquela conduta determinada socialmente, sob pena de serem marginalizados quando não corresponderem aquele imaginário sociodiscursivo instituído por representações estereotipadas.

Nina não (GALANTI, 2020) é um conto ilustrado, cuja autoria tanto da parte verbal quanto da parcela visual é de Daniela Galanti, arquiteta por formação, paisagista por profissão e ilustradora por paixão.

A única narrativa do *corpus* genuinamente brasileira trata de diversidade de modo muito simples e afável para a criança, por meio do questionamento à preferência de cores e atividades para meninos e meninas, estigmatizadas socialmente, impondo rosa às meninas e azul aos meninos, tal qual era o desejo da ex-ministra Damares Alves.

O título que designa a obra é escrito na capa, em caixa alta, como se fosse uma única palavra NINANÃO, conotando um grito de repreensão e encerrando uma intertextualidade interessante com a expressão popular “na, na, ni, na, não”, muito usada por crianças quando querem negar algo. Apresentando-se em formato retangular, revestido por capa dura, nessa obra, na maior parte das vezes, a parte verbal situa-se à esquerda e a parcela visual, na página nobre; características típicas do gênero editorial livro ilustrado.

Em Nina não (GALANTI, 2020), a apresentação e o conflito da personagem dão-se simultaneamente: a preferência de Nina pela cor azul, a despeito do favoritismo feminino pelo rosa, e o seu desinteresse por atividades comumente atribuídas a meninas. A parte verbal é sucinta e generalizante, prestando-se mais a descrever do que a narrar, enquanto a parcela

visual descreve e mostra as ações realizadas pelos personagens que concretizam o que é dito pela palavra, oferecendo o conteúdo das sequências narrativas. Por exemplo, na parte verbal lê-se: “A mãe da amiga de Nina gosta de rosa”; na parcela visual, Nina e sua amiga estão sendo levadas à escola por suas mães. Todas estão vestidas de rosa, exceto Nina, que está de azul.

Engenosamente, nesse conto ilustrado, há duas narrativas que correm em paralelo até o desfecho da obra: uma conduzida pela parcela visual e outra, predominantemente descritiva, na parte verbal. Vale destacar que a parcela visual se sobrepõe à parte verbal em nível semântico. As palavras ocupam-se apenas de expor o conflito pelo qual Nina está passando: a descoberta de sua identidade, fato conotado pela repulsa recorrente à cor rosa e às atividades atribuídas ao imaginário sociodiscursivo feminino.

A esse propósito, vale destacar as partes da narrativa que prescindem da palavra e são conduzidas exclusivamente pela componente visual, como o clímax, por exemplo, que é mostrado somente pela ilustração do traçado azul embaralhado, sugerindo que a menina estivesse passando por um momento de crise até a sua autoaceitação. Inclusive, esse traço azul percorre toda a história, unindo as sequências narrativas como um fio condutor. No início da história, ele sai do livro sobre o qual Nina aparece debruçada e perpassa todas as outras páginas, podendo ser interpretado também, em nível discursivo, como uma metáfora visual: o fio da vida de Nina. Após o desfecho, o leitor depara-se com a continuidade do conflito apresentado, vivido às avessas, dessa vez por Raul, que não gosta de rosa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar a Literatura Infantil como objeto de análise, percebe-se aquilo que Colomer (2017) defende: nos livros destinados a crianças está a ideia de sociedade que prepondera em determinada época. Entretanto, acredita-se que, por meio da literatura, seja possível apresentar uma proposição sobre o mundo para afirmá-lo ou para refutá-lo.

A produção literária destinada preferencialmente às crianças apresenta diversas obras que, além de divertir, emocionar e dar prazer, também ensinam modos de ver o mundo, viver, pensar, reagir e criar por meio do trabalho simbólico da linguagem.

Permitir que crianças tenham acesso desde cedo a histórias que as confrontem em relação a imaginários sociodiscursivos estereotipados a respeito da diversidade de gêneros amplia a sua concepção do mundo. Esse confronto ocorre à medida que o pequeno leitor consegue reconhecê-los nos elementos codificados na trama, a partir do ponto de vista sugerido a si pela narrativa. Desse modo é que o leitor é levado a refletir, tendo a possibilidade de perceber a identidade de gênero como uma realidade existente, que precisa ser valorizada e respeitada.

Em muitos casos, a projeção do leitor à narrativa, gera identificação entre si e as personagens ou entre a sua experiência de vida e a da trama apresentada e estimula a empatia pelo sofrimento alheio. Esse reconhecimento pode gerar ainda uma sensação de acolhimento do leitor, principalmente, daquele que passa por dificuldades de aceitação pessoal e/ou social.

7. REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação talvez não seja o que parece ser. *In*: GIERING, Maria Eduarda e TEIXEIRA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada**. São Leopoldo: Editora Usininos, 2004. pp. 33-44.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: Modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. Trad. Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. *In*: Lara, Glaucia; LIMBERTI, Rita Pacheco. (orgs.) **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 13-30.
- CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 571-591, set. 2017. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2017.
- COSSI, Rafael Kalaf. Stoller e a psicanálise: da identidade de gênero ao semblante lacaniano. **Estudos de psicanálise**, Belo Horizonte, n. 49, p. 31-43, jul. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2024.
- EMEDIATO, Wander. **Análise do discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- FERES, Beatriz. A função descritivo-discursiva da verbovisualidade em livros ilustrados. **Elos**. Revista de Literatura Infantil e Juvenil, Santiago de Compostela, n. 3, 2016. pp. 5-31.
- FERES, Beatriz. Só acredito lendo: resistência social em contos ilustrados para crianças. **EID&A**. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Ilhéus, n. 19, v. 2, pp. 18-32, 2019.
- FERES, Beatriz. **Discurso amoroso na Literatura Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.
- GALANTI, Daniela. **Nina não**. Curitiba-PR: Maralto, 2020.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Trad. de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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

MATTOS, Margareth Silva. **Editores consagrados, ilustradores renomados, palavra e imagem entrelaçadas** – Ingredientes de contratos de comunicação literários renovados. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PAULA, Anabel Medeiros Azerêdo de; FERES, Beatriz dos Santos; MATTOS, Margareth Silva de. O livro-objeto infantil contemporâneo: hibridização e multimodalidade. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 28, p. 157–183, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.77881. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/77881>. Acesso em: 6 jun. 2024.

PARKINSON, Siobhán. **Alexandra**. Ilust. Alexandre Rampazo. Trad. Luísa Baeta. São Paulo: FTD, 2015.

RAMOS, Ana Margarida. Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade. **Forma Breve**, Aveiro, n. 7. 2009, pp. 295-314.

RAMOS, Ana Margarida. Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In: RECHOU, Blanca-Ana; LÓPEZ, Isabel; RODRÍGUEZ, Marta (Orgs.). **O álbum na Literatura infantil e xuvenil** (2000 – 2010). Pontevedra: Edicións Xerais de Galicia, 2011, pp. 13-40.

RAMOS, Ana Margarida. As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade. In: Ramos, Ana Margarida et al. (ed.). **A família na literatura infantil e juvenil**. *CD room*. Universidade do Minho. Portugal, 2013, pp.301-317.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

UMPI, Dani. **O vestido da mamãe**. Ilust. Rodrigo Moraes. Trad. Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2015.

ALICE NO PAÍS DA INTERTEXTUALIDADE: A ESTRATÉGIA CRIATIVA DE PEDRO BANDEIRA

Elisa Augusta Lopes Costa/UFPA¹

1. INTRODUÇÃO

Ler é pensar o pensamento do outro [...] É um perder-se no texto para depois se encontrar.

Rosemari Glowacki

O acesso à leitura possibilita uma diversidade de aprendizagens e aquisição de informações tanto a respeito do momento presente como sobre épocas e pessoas diferentes. O texto escrito, literário ou não, é tido por Aguiar e Bordini (1988) como depositário da expressão da consciência humana e social, bem como de manifestações socioculturais de um determinado tempo e espaço. A compreensão do conteúdo textual requer uma participação ativa do leitor, que se utiliza da sua bagagem cultural para decifrar as pistas fornecidas pelo texto e atribuir-lhe sentido. Segue-se, portanto, que, quanto maior a bagagem cultural, mais facilmente será compreendido o texto, confirmando-se a colocação de Marisa Lajolo (1993) de que a leitura serve para entender o mundo, e quanto mais abrangente a concepção do mundo e da vida, maior será a compreensão da leitura.

Para Ingedore Koch (2003), a construção de sentidos do texto depende, entre outros fatores, do conhecimento sobre outros textos que nele estejam presentes. Tal presença é a intertextualidade, definida por Koch como os diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. Segundo Barthes (2004, p. 275), “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Embora, de maneira ampla, todo texto seja constituído por outros textos, há casos em que a intertextualidade se presentifica de modo mais intenso. É o caso da obra *Alice no país da mentira*, de Pedro Bandeira (2018), o qual se erige sobre o signo da intertextualidade já a partir do título, evocando a célebre obra de Lewis Carrol, *Alice no país das maravilhas* (1865).

O presente artigo procura demonstrar que Bandeira vale-se desse expediente como estratégia criativa e forma de atrair o jovem leitor por meio do estabelecimento do diálogo com diversas obras, personagens e até ditados populares. O objetivo é analisar estas referências, demonstrando o seu potencial para a formação do leitor. Para tanto, são abordados os seguintes tópicos: o papel da literatura na formação do leitor; apontamentos sobre a obra em apreço bem como sua referência principal, com breves comentários acerca

¹ Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: elisalopes@ufpa.br.

dos respectivos autores; conceituação de intertextualidade e reflexão sobre os vários elementos intertextuais presentes em *Alice no país da mentira*.

2. LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DEVANEIO E FORMAÇÃO

A literatura é uma forma diferenciada de tratar a realidade sem o compromisso de ser fiel a ela. Abordando as diversas facetas do ser humano de uma forma singular, que permite, ao mesmo tempo, identificação e distanciamento, o texto literário leva ao aprendizado sobre si mesmo e o outro de uma forma diversificada e atraente, que promove tanto o prazer como a reflexão. Conforme assegura Glowacki (2007), a leitura literária é um portal de possibilidades, uma viagem introspectiva de aventuras, partindo da rotina diária para o mundo da fantasia com o auxílio da imaginação. Uma forma de sonhar com outras esferas, como no devaneio poético referido por Bachelard (1988), que o define como um voo imaginário, alimentado pela linguagem literária e imagem poética, necessário tanto para os adultos como para as crianças, pois é uma abertura para o mundo, o qual passa a ser visto por meio de uma nova luz que permite contato com maneiras alternativas de perceber as coisas e situações.

A visão de Bachelard coaduna-se com o postulado de Antonio Candido (2004), o qual assevera que a literatura é uma necessidade e um direito do ser humano, a ser contado entre os direitos mais elementares, como os direitos à saúde e alimentação, considerando que é impossível viver sem contato com algum tipo de devaneio: “ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (2004, p. 174). Para Candido, além de atender à necessidade humana de ficção, a literatura também tem uma função humanizadora, pois trata de problemas individuais e sociais ligados à realidade, embora trabalhados ficcionalmente pela imaginação literária. Desse modo, “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem (2002, p. 80). Candido acrescenta que a literatura possui também uma função educativa, pois, devido aos seus pontos de referência à realidade, exerce um papel de representação e torna-se objeto de conhecimento, exercendo uma poderosa influência tanto no adulto como no jovem ou criança, agindo ao mesmo tempo nos níveis intelectuais e afetivos. Entretanto, ressalta o autor, não se trata de uma educação nos moldes convencionais, pois a literatura contém tanto os valores preconizados como os rejeitados pela sociedade, de modo que “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 2002, p. 83). Nelly Coelho (2000) corrobora a visão de Candido, ao afirmar que a literatura estabelece entre o leitor e o texto um diálogo fundamental para o estímulo das emoções, do intelecto e do imaginário, o qual pode levar da informação imediata à formação interior. Desse modo, considera a autora que a literatura, como “um verdadeiro microcosmo da vida real transformada em arte”, tem papel relevante na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens, porque “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite. (COELHO, 2000, p. 15).

Tendo em conta que faz parte das interrogações das crianças o desejo de saber sobre as dificuldades, conflitos e descobertas dos outros para poder entender melhor seus próprios conflitos, Abramovich (1997) assevera que a literatura aborda estes problemas de uma forma que não é óbvia, discursiva ou demonstrativa, mas de modo que os conflitos fluem de modo “natural e límpido, dentro da narrativa” (1999, p. 99). Bruno Bettelheim (2007) considera que, dentro da literatura destinada às crianças, os contos de fadas são os mais apropriados para atender às interrogações infantis, porque favorecem o estabelecimento de significado para a existência por meio do sonho, fantasia e imaginação, que são elementos necessários para organização dos problemas psicológicos do crescimento. Segundo o autor, os devaneios prolongados proporcionados pelas narrativas permitem à criança relacionar os conteúdos das histórias aos seus anseios inconscientes.

Bettelheim acrescenta, ainda, que uma história deve atrair a criança despertando sua curiosidade e estimulando sua imaginação, de modo que venha a enriquecer seu intelecto e forneça possibilidades de solução para problemas que a perturbam. Esse expediente pode ser verificado na obra de Pedro Bandeira, *Alice no país da mentira*, cuja fabulação aproxima-se dos contos de fadas e aborda um problema que aflige tanto crianças quanto adultos. Afinal, quem nunca se sentiu prejudicado por uma “calúnia calunienta”? (Bandeira, 2018, p. 8). Bandeira trata da situação com leveza, atraindo a atenção do leitor por meio da personificação de verdades e mentiras em meio a um festival de intertextualidades.

3. OS AUTORES E SUAS OBRAS

As autoras Lajolo e Zilberman, na introdução ao livro *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (2007), fazem um contraponto entre a história da literatura infantil europeia e a correspondente brasileira, demonstrando que, enquanto a primeira tem uma tradição centenária, a segunda ainda tem pouco tempo de desenvolvimento e não muitos materiais de pesquisa. De modo semelhante, ocorre quase o mesmo em relação às obras e os autores em apreço nesse artigo. Lewis Carroll, assim como suas obras, é alvo de grande quantidade de estudos e comentários. Por outro lado, Pedro Bandeira e sua Alice ainda não dispõem de muitas fontes de referência. O escritor brasileiro é conhecido de muitos professores da educação básica, pois vários de seus livros tornaram-se fonte de leitura para este segmento. Por este motivo, não é difícil encontrar dados biográficos do autor em blogs e sites de editoras. Entretanto, quando se trata de pesquisas acadêmicas, são escassos os materiais disponíveis.

3.1. O CRIADOR DA PRIMEIRA ALICE

Lewis Carroll, cujo nome de batismo era Charles Lutwidge Dodgson, nasceu em 27 de janeiro de 1832, em Cheshire, no norte da Inglaterra. Recebeu as primeiras lições em casa, sendo enviado, aos doze anos, para uma pequena escola particular nas proximidades de

Richmond. Anos mais tarde, estudou no Christ Church College, universidade de Oxford, onde logo se tornou professor de matemática (Wolf, 2011). Escreveu poesias e contos publicados em revistas como: *The Comic Times*, *The Train*, *Whitby Gazette* e *Oxford Critic*. Em 1856 publicou no periódico *The Train* o poema romântico *Solitude*, primeira obra assinada sob o pseudônimo Lewis Carroll, que o tornaria famoso como o autor de *Alice no país das Maravilhas*, publicado em 1865 (Leach, 2004).

Segundo Jenny Wolf, Carroll mantinha um interesse genuíno pelas crianças e seus pontos de vista, o que não era comum à época. A biógrafa de Carroll destaca que Ethel, sobrinha de Matthew Arnold, lembrava as horas passadas em companhia do escritor como “um oásis de alegria em meio a uma infância um tanto quanto melancólica” (Wolf, 2011, p. 28). A mais famosa história do autor nasceu de seu hábito de contar histórias para divertir as crianças com quem convivia.

Suas obras mais conhecidas são *Alice no país das maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho* (1871), nascidas de histórias contadas às filhas de Henry Liddell, amigo e reitor do Christ Church College. A protagonista das famosas histórias deve seu nome a uma das filhas de Liddell, Alice Liddell, que tinha quatro anos de idade quando, em um passeio de barco junto com suas irmãs, ouviu a história da menina que, após seguir um coelho branco de olhos rosados, cai em um buraco e “aterrissa” no País das Maravilhas, onde encontra os mais variados e estranhos personagens. O livro *Alice através do espelho*, publicado seis anos após o primeiro, é como uma continuação dele, e relata as aventuras de Alice após atravessar o espelho da sala de sua casa, quando se encontra em um situação baseada nas regras do jogo de xadrez, na qual as personagens são as peças do jogo: reis e rainhas, peões e cavalos deslocam-se por uma espécie de tabuleiro dividido por rios e outros elementos.

Segundo informa Nelly Coelho (2000), Carroll faz uma crítica ao período vitoriano, marcado por racionalismo excessivo, além de moralidade rígida e puritana. Com uma forma de abordagem inédita para a época, Carroll associa o maravilhoso à realidade cotidiana, tornando impossível, ao longo da história, separar a fantasia da realidade.

3.2. PEDRO BANDEIRA E A SEGUNDA ALICE

Pedro Bandeira de Luna Filho nasceu em 09 de março de 1942, na cidade de Santos (SP). Mudou-se para São Paulo em 1961, onde cursou bacharelado em Publicidade na Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou como ator de teatro, contribuindo na direção e produção de peças. Foi também jornalista, trabalhando no jornal *Última Hora* e na Editora Abril. A partir de 1972, passou a dedicar-se à escrita de pequenas histórias para o público infantil e juvenil, as quais foram publicadas em revistas pelas editoras Abril, Saraiva e Rio Gráfica. Estudou psicologia do desenvolvimento com o objetivo de melhor identificar os interesses e necessidades das crianças e adolescentes, conhecimento investido na produção do seu material ficcional.

Seu primeiro livro, *O dinossauro que fazia au-au*, publicado em 1983, deu início a uma grande lista de obras dedicadas a crianças e adolescentes, com destaque para a série *Os*

Karas, que conta com seis títulos, sendo o primeiro *A droga da obediência* (1984). De acordo com Luci Magro (2011), Bandeira havia publicado, até 2010, a quantidade de 155 títulos de autoria exclusiva, além de 35 recriações, 02 traduções, 06 livros didáticos e 08 livros traduzidos para o espanhol, grego e sérvio. A pesquisadora acrescenta que o autor escreve em gêneros variados, e já vendeu mais de 20 milhões de exemplares dos seus livros. Alguns de seus títulos foram agraciados com prêmios significativos, como: *O fantástico mistério de feiurinha* – prêmio *Jabuti* (1986); *A marca de uma lágrima* – prêmio de Melhor Livro Juvenil, concedido pela APCA – Associação Paulista de Críticos de Arte (1986), além dos prêmios *Adolfo Aizen* e *Altamente Recomendável*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Entre as muitas publicações, sobressaem-se títulos que, assim como *Alice no país da mentira*, utilizam a intertextualidade como estratégia criativa: *O fantástico mistério de feiurinha* (1986) e *A marca de uma lágrima* (1986). A esse respeito, Nelly Coelho, no *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira* (1995), comenta que o autor tem domínio estilístico e técnica narrativa envolvente. A pesquisadora afirma, em relação a *O fantástico mistério de feiurinha*, que se trata de reinvenção parodística, escrito com espírito crítico e humor. Sobre *A marca de uma lágrima*, Nelly Coelho assevera que a obra foi escrita com base no drama *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand, sendo uma adoção intencional da forma dos antigos romances folhetins, cujo resultado foi uma inteligente fusão do antigo com o moderno. A respeito de *Agora estou sozinha* (2012), a pesquisadora informa que se trata de reinvenção do célebre *Hamlet*, de Shakespeare. O escritor confirma as colocações de Nelly Coelho, ao garantir que suas obras não são adaptações, mas recriações: “sempre recriei e reescrevi tudo do meu jeito” (Bandeira in Magro, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, verifica-se que, especialmente na obra em apreço neste artigo, o autor realiza uma espécie de palimpsesto, criando uma história nova que usa a original como base. Tal como a Alice de Carroll, a Alice de Bandeira entra em um “mundo paralelo” de forma inusitada, atravessando um espelho que a leva ao contato com personagens que fogem ao convencional. Visita o país da mentira, onde todas as pessoas têm nariz comprido e pernas curtas. Aprende que há grande variedade de mentiras, sendo algumas inofensivas e outras, muito perigosas. Em seguida, passando ao país da verdade, descobre que ela também pode ser prejudicial, se mal utilizada. Ao final da narrativa, Alice aprende também o significado do perdão e consegue fazer as pazes com Juninho, seu melhor amigo, esquecendo-se da mentira proferida por ele, a qual ocasionou todas as aventuras ocorridas na história.

A primeira edição do livro foi em 2005, com uma segunda edição em 2016, ambas pela editora Moderna. Em 2018 houve nova publicação, com o subtítulo de *Manual do professor*, pela editora Pitangüá, sendo essa a edição utilizada no presente artigo. A parte do manual também foi escrita por Pedro Bandeira, que aborda os elementos intertextuais, o foco do livro e outros detalhes. O autor descreve Alice como “divertidíssima, curiosa como ela só”. Ela mergulha no mundo da mentira e da verdade para “descobrir a diferença entre cada palavra da nossa língua, o que cada uma significa direitinho, pra nunca mais se confundir e pra entender tudo o que se diz à sua volta, a vida inteira” (2018, p. 112). Bandeira acrescenta que o objetivo desta história é levar os leitores a perceberem que o sentido dos detalhes e

ações da vida estão encerrados nas palavras, sendo necessário compreender seus significados para evitar mal-entendidos.

Bandeira comenta que se divertiu muito ao inventar a “sua” Alice, afirmando que o que ele escreveu é tudo mentira: “são tantas mentiras que, se eu ainda fosse criança, ia ficar de castigo toda hora!”, mas mentira escrita em forma de ficção é tida como criatividade, e serve para divertir os leitores, levando-os a sonhar e mergulhar na própria imaginação (2018, p. 111).

Além da intertextualidade como marca distintiva, o livro destaca-se, também, pela característica do endereçamento do texto à segunda pessoa do discurso, a começar pela frase de abertura: “Eu queria que você conhecesse a Alice” (2018, p 8). Escrevendo como se fosse uma conversa em que alguém conta algo que ocorreu com uma terceira pessoa, o autor antecipa possíveis perguntas do leitor:

Qual foi a calúnia? Nem vou contar. Basta você ficar sabendo que o Juninho acusou Alice de ter feito uma coisa bem feia, coisa que ela nunca fez nem nunca faria. Entendeu? Então basta você imaginar agora alguma calúnia bem horrorosa que alguém poderia fazer para você, porque a calúnia do Juninho foi igual à que você pensou (Bandeira, 2018, p. 8).

Com este expediente, o escritor procura atrair seu leitor, mantendo-o interessado e envolvido na trama. Antecipando a possibilidade de que o leitor, assim como Alice, não soubesse o significado da palavra calúnia, Bandeira convida-o a tomar parte ativa no estabelecimento de sentidos do texto: “Olha, é melhor nós dois passearmos junto com a Alice nesta história para ficar sabendo. Vamos lá” (2018, p. 9).

4. INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA CRIATIVA

4.1. TECENDO O CONCEITO DE INTERTEXTUALIDADE

A ideia de intertextualidade tem em Julia Kristeva um de seus principais expoentes, pois foi a partir do livro *Semiotica* (1978) que o termo ganhou notoriedade. Kristeva desenvolveu o conceito a partir da reelaboração dos postulados bakhtinianos de polifonia, dialogismo e heteroglossia, afirmando a existência de uma pluralidade de textos dentro de cada texto individual, levando à noção de produtividade textual. Kristeva comenta que, para Bakhtin, a palavra literária é um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras: do escritor, do destinatário ou do personagem, do contexto cultural ou anterior. A partir dessa noção de dialogismo, Kristeva comenta que as noções colocadas por Bakhtin (1963; 1965 *apud* Kristeva 1978) como intersubjetividade ou comunicatividade ficam melhor expressas por meio do conceito de intertextualidade: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (1978, p. 190). A posição de Kristeva é corroborada por Barthes (2004, p. 276), que considera todo texto como “um tecido novo de citações passadas”, formado pela linguagem existente antes e em torno dele.

Segundo Genette (2010), todos os textos são obras de segunda mão, escritos sobre seus precursores, à forma de palimpsesto, explicado pelo autor como um pergaminho que teve sua inscrição raspada para dar lugar a uma nova, a qual não esconde totalmente a anterior. O autor denomina de transtextualidade o fenômeno da relação entre os textos, que ele define como tudo que coloca um texto em relação manifesta ou secreta com outros textos. A transtextualidade, para Genette, subdivide-se em cinco tipos, sendo um deles a intertextualidade, considerada uma relação de co-presença entre dois ou mais textos, podendo ocorrer de modo mais explícito ou menos explícito. O autor afirma que o modo mais explícito ocorre na citação literal referenciada ou no plágio, que “seria um empréstimo não declarado, mas ainda literal”. Já o modo menos explícito é a alusão, que se trata de um enunciado cuja plena compreensão requer o conhecimento prévio do texto aludido.

Ingedore Koch e Vanda Elias (2008) também identificam formas variadas de intertextualidade, dividindo-a, primeiramente em duas classificações principais: ampla e *stricto sensu*. A primeira forma, correspondente à noção de transtextualidade em Genette, é definida pelas autoras como as diversas maneiras pelas quais um texto se relaciona com outros textos, sendo elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura. O segundo tipo, intertextualidade *stricto sensu*, vem a ser a presença, em um determinado texto, de outro texto produzido anteriormente (intertexto), o qual faz parte da memória social da coletividade. As autoras explicam que esta relação restrita pode se manifestar de forma implícita ou explícita (coincidente com a posição de Genette).

Samoyalt (2008) destaca que, atualmente, há várias formas para mencionar a presença de um texto em outro texto: tessitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou diálogo. Entretanto, o termo intertextualidade tem a vantagem de agrupar as várias manifestações do entrecruzamento e dependência recíproca dos textos, os quais, sendo objetos da mesma natureza, “nascem uns dos outros, influenciam uns aos outros, segundo o princípio de uma geração não espontânea; ao mesmo tempo não há nunca reprodução pura e simples ou adoção plena” (2008, p. 9). A autora acrescenta que a referência a um texto pode ser “aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânon ou inspiração voluntária” (2008, p. 10).

Por outro lado, Linda Hutcheon (1991) considera que uma obra literária só tem sentido e importância para o leitor por ser parte de discursos anteriores. Uma obra que fosse totalmente original não teria sentido, porque os textos são construídos sobre alicerces intertextuais, “a escrita atuando através da escrita, outras textualizações da experiência” (1991, p. 169). Contudo, importa lembrar, em acordo com as colocações de Koch e Elias (2008), que o processo de compreensão e produção de sentido depende do repertório de leituras de um indivíduo, o que também interfere na identificação da presença de outros textos em um dado texto. As autoras consideram que “velhos” enunciados em novos textos promovem a constituição de novos sentidos, como ecos dos textos-fonte, que serão percebidos com maior ou menor intensidade de acordo com os conhecimentos do leitor.

4.2. A INTERTEXTUALIDADE NA OBRA DE PEDRO BANDEIRA

A expressão *mosaico de citações*, de Julia Kristeva (1978), é bastante adequada para definir o livro *Alice no país da mentira*, pois a intertextualidade já se faz presente desde o título, fazendo alusão à obra de Carroll por meio de intertextualidade implícita. O criador da Alice brasileira vale-se da intertextualidade como matéria criativa, começando pelo gênero do texto-fonte, elaborando sua história voltada para o aspecto do conto maravilhoso, com ênfase na viagem imaginária e o recurso à prosopopeia para a criação de personagens. Embora o título faça referência à primeira obra de Carroll, talvez por questões fônicas e por ser a mais conhecida, a entrada no mundo imaginário ocorre através do espelho, como no segundo livro, *Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá*. Desse modo, ocorre a referência simultânea às duas obras, o que se pode verificar nos objetos encontrados após a travessia no sótão da Casa da Vovó, como o tabuleiro e as peças de xadrez, referentes ao segundo livro. Outros objetos referem-se ao primeiro livro: um baralho de cartas, uma garrafinha em cujo rótulo lia-se “Beba-me”, uma caixinha com a inscrição “Coma-me” e uma pimenteira com a etiqueta: “pimenta da cozinheira da Duquesa”. A garrafinha e a caixinha encontram-se vazias, apontando para o fato de que a primeira Alice consumiu os conteúdos correspondentes. A pimenteira ocasiona uma segunda viagem, que se dá quando Alice aspira a pimenta em pó e, ao espirrar, é transportada para a caverna onde vivem as mentiras. Este fato pode ser visto como uma referência ao pó de pirlimpimpim, da obra de Monteiro Lobato (1931).

No baú do Sótão também foram encontrados vários livros escritos em inglês, em uma referência à língua de base dos textos-fonte. O autor destina ao leitor a tarefa de decidir o motivo da existência daqueles livros:

Encontrou uma pilha de livros. Bonitos, coloridos, de histórias. Alice abriu o primeiro. Estava escrito em inglês e você pode escolher: ou essa história se passa na Inglaterra, ou a Vovó da Alice era neta de alguma inglesa que tinha se mudado para o Brasil há muito tempo (2018, p. 13).

Percebe-se, nesse trecho, a continuidade do tom de conversa que perpassa todo o texto, conforme já mencionado anteriormente. A partir deste ponto, a relação intertextual volta-se para outras fontes. Bandeira traz para o seu texto figuras históricas, como Diógenes de Sínope (sábio Didi), Aristóteles (filósofo Totó) e o Barão von Münchhausen, rebatizado por Bandeira de Barão de Munch-ráuzen, ou Barão Mimi. Este parece ser o líder das mentiras, pois é ele quem recebe Alice quando ela aparece na caverna e encontra uma porção de pessoas estranhas.

Alice notou que se tratava de uma porção de gentes, de gatinhas e de gentonas, mas umas gentes estranhas, cada uma diferente da outra. De comum, só tinham duas coisas: todas exibiam narizes compridos e pernas muito curtas, tão curtas que os pés vinham quase logo depois da barriga, como os pinguins” (Bandeira, 2018, p. 17).

Na caracterização física das personagens do País da Mentira, o escritor também se utiliza de intertextos. O tamanho reduzido das pernas remete ao ditado popular “mentira tem perna curta” e o nariz de tamanho exagerado faz referência a Pinóquio, de Collodi (2004).

Valendo-se intertextualidade voltada para a própria linguagem, Bandeira insere uma “formula” que Alice precisaria usar para fazer as mentiras falarem a verdade: “diga a mentira, toda a mentira, nada mais que a mentira!”. A fórmula remete ao juramento que um depoente deve fazer diante do juiz, no tribunal, declarando dizer somente a verdade e nada mais.

Ao tratar das mentiras chamadas Fábula e Ficção, Bandeira se refere à primeira como semelhante a uma professora, devido à moral presente nas fábulas. A Ficção remete ao poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa (1942): “o poeta é um fingidor/ finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”. Outra mentira, “engraçada, igualzinha a uma boneca de pano” faz alusão à Emília de Monteiro Lobato (1931), não só pela aparência, mas também pelo jeito de falar: “verdade é uma mentira bem pregada, dessas que ninguém desconfia” (Bandeira, 2018, p. 24).

Fugindo da Mentira Cabeluda, Alice atravessa novamente o espelho, mas, ao invés de voltar para o Sótão da Vovó, encontra-se no País da Verdade, onde conhece o sábio Didi, ou Diógenes de Sínope, que vivia em um barril e usava uma lanterna, exatamente como o filósofo grego, figura histórica que inspirou o personagem. Entre as verdades, Alice conhece a Sinceridade, Autenticidade e Exatidão. Uma delas, a Fidelidade, desperta atenção da menina por ter um nome próprio: Penélope. O sábio Didi relata toda a história da personagem da mitologia grega, esposa de Ulisses.

Em um capítulo recheado de humor intertextual, intitulado “a cueca do seu avô subiu no telhado” (2018, p. 79), Bandeira cria uma nova versão para a conhecida piada que deu origem à expressão “subiu no telhado” que significa que algo deu muito errado. A história é sobre uma pessoa que recebeu a notícia chocante da morte de seu gato, e ensina o noticiante a ser mais cuidadoso. A notícia deveria ser dita aos poucos, primeiro, informando que o gato subiu no telhado, depois, que caiu do telhado e, por fim, seria dito que o gato morreu. Tempos depois, a pessoa recebe a notícia: “sua mãe subiu no telhado”. Utilizando os mesmos detalhes, Bandeira cria uma história divertida para ensinar a Alice a importância de que certas verdades devem ser ditas aos poucos, para não assustar o interlocutor.

Para finalizar sua narrativa, Bandeira volta à alusão ao livro modelo, trazendo para a cena a cozinheira da Duquesa e sua apreciação pela pimenta. Desta forma, Alice volta para o Sótão da Vovó depois de aspirar a pimenta e espirrar novamente. Entretanto, nesse quesito, a relação entre as obras não é de semelhanças, mas de diferenças. Carroll encerra as viagens imaginárias com a protagonista despertando de um sonho e voltando à sua rotina normal. A Alice de Bandeira volta à sua realidade trazendo vestígios do maravilhoso: continua vestindo o avental que encontrara do outro lado do espelho em cujo bolso traz um biscoito. Assim, Bandeira faz o retorno acontecer como algo fora do comum, fusionando imaginação e realidade como se fosse tudo muito natural.

Este aspecto diferencial de Bandeira em relação à sua fonte principal pode ser analisado à luz das colocações de Samoyalt (2008), a qual assevera que um escritor pode acercar-se de seu modelo com uma atitude de admiração, a partir do que são imitados estilos e características de personagens, entre outros aspectos. Entretanto, pode haver uma extrapolação, quando o escritor tem uma atitude de desenvoltura em relação ao texto-fonte, de modo que vai além dele, reescrevendo sua história com toda liberdade. Pedro Bandeira

confirma esta posição ao afirmar, conforme já mencionado anteriormente, que recriou e rescreveu tudo do seu jeito (Magro, 2011). O resultado foi uma história nova, escrita como em palimpsesto, valendo-se de detalhes do texto-fonte que enriquecem o texto novo, mas não se resumem a mera imitação. Além disso, a estratégia de “recheiar” a história com diversos outros intertextos agrega à obra um grande valor cultural, associado ao potencial de motivar o leitor para a leitura dos textos referenciados.

5. ENTRE ALICES – A REPRESENTAÇÃO INTERTEXTUAL DA PERSONAGEM

Devido à característica de viver em sociedade, o ser humano percebe o mundo por meio de reações a fatos e estímulos ligadas a uma determinada definição que é partilhada com todos os membros de uma dada comunidade (Moscovici 2009). Tal definição é a representação, que orienta o modo de perceber tanto o que é visível como o que pode ser chamado de aparência de realidade. É construída sobre sistemas simbólicos que classificam o mundo e as relações em uma dada cultura, produzindo significados que permitem dar sentido à experiência humana: “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward 2003, p. 18). A representação tem um aspecto convencional: localiza o ser ou objeto em uma categoria, selecionando aspectos essenciais que o tornam um modelo aceito e partilhado por um grupo de pessoas, as quais ficam condicionadas a essas convenções impostas pela sua linguagem e cultura (Moscovici 2009; Schwantes, 2006). Por outro lado, a representação é também prescritiva, impondo-se com uma força irresistível que decreta o que deve ser pensado.

Na literatura, a representação tanto pode dar visibilidade ao outro, como falar em nome dele, justificando-se a partir do poder emanado pelo lugar que o falante ocupa na sociedade, o que o torna referência do discurso proferido (Dalcastagnè, 2005; Zolin, 2010). Segundo Candido (2011), a representação literária se baseia em uma certa relação entre o ser vivo e o ser fictício, sendo que o escritor cria a imagem da personagem com base em uma estrutura elaborada a partir da seleção de gestos, frases e objetos significativos que permitem a identificação por parte do leitor.

Na literatura infantil e juvenil, a representação da infância é construída por narradores adultos, sendo, portanto, mediada por alguém que fala em nome do outro. Pedro Bandeira, ciente da responsabilidade de criar personagens adequados aos interesses de seus leitores, construiu a sua Alice com uma criança contemporânea, mas não abandonou a intertextualidade, selecionando detalhes que a ligaram à Alice de Carroll. Entre os objetos que Alice encontrou ao atravessar o espelho, havia uma caixa de fotografias, sendo que uma delas retratava uma menina de cabelo escorrido, descalça e com um vestidinho branco: “a menina era a cara da Alice” (Bandeira, 2018, p. 13). A figura da menina é a representação da própria Alice, completada pelas roupas de menina existentes dentro do baú.

Roupas de alguma menina assim da idade dela, mas de um tempo em que roupa de menina era cheia de babados e laçarotes. Havia até um chapéu todo enfeitado, cheio de plumas, que coube direitinho na cabeça da Alice. [...]

Junto das roupas embabadadas, havia um aventalzinho com um bolso do lado. Alice experimentou o avental por cima de sua calça e blusa modernas. Com o avental e com o chapéu, mirou-se no grande Espelho e achou-se uma coisa mais ou menos como duas pessoas, uma antiga e uma moderna (p. 13).

Ao caracterizar a sua Alice com artefatos da primeira Alice, Bandeira completa sua representação intertextual, que pode ser vista como uma simbiose das duas protagonistas. Bandeira mantém a personagem com esta caracterização até o final da narrativa, fato atestado pelas ilustrações do livro. Este fato será relevante para marcar o final da história.

Outra identificação que pode ser observada entre as duas personagens é o protagonismo exercido por elas devido à ausência de adultos participando da narrativa, os quais, em ambos os casos, são apenas mencionados, mas não tem atuação direta na aventura vivida no momento em que se desenrola a história. Sua existência é atestada pelo narrador ou pelas protagonistas. O papel dos adultos influenciando na educação e formação de hábitos é notado pelos pensamentos das meninas quando se lembram de situações anteriores, sobre ensinamentos recebidos. Por outro lado, quando ocorre o contato com figuras adultas no mundo imaginário, as protagonistas demonstram, além da natural curiosidade infantil, atitudes questionadoras, posicionando-se como seres pensantes que têm o direito de discordar e procurar entender, sem ter que aceitar tudo passivamente. Bandeira (2018, p. 107) considera que *Alice no país das maravilhas* talvez seja o marco inaugural da literatura infantil e juvenil, por ser o primeiro livro a ter uma criança como protagonista, com sua imaginação e sonhos em destaque. O escritor acrescenta que a sua Alice usa o humor e a imaginação para aprender a diferença entre verdade e mentira.

Há que se destacar também que, embora as duas Alices, ao longo de suas aventuras, se vejam confrontadas com situações fora do comum que as levam a questionar seus conceitos e conhecimentos, o final das histórias é divergente. A primeira Alice, ao despertar dos sonhos nos quais vivenciara o contato com o mundo imaginário, volta à normalidade de sua rotina, sem qualquer alteração. Por seu turno, a Alice de Bandeira retorna transformada, amadurecida pelo que aprendeu e modifica seu comportamento. A transformação ocorre a partir do que a personagem aprende em relação às mentiras e verdades, mas se consolida na parte final, quando acontece o encontro com a cozinheira da Duquesa, que ensina que a língua tem um lado bom e outro ruim, dependendo do uso que se faz dela, de modo que é necessário descobrir a diferença, aprendendo a ouvir. A cozinheira oferece a Alice o biscoito do perdão, que a menina coloca no bolso do avental.

Enquanto conversa, a cozinheira segue colocando mais e mais pimenta em todas as panelas, levantando uma nuvem que fez Alice espirrar e voltar ao Sótão da Vovó. No retorno, Alice traz consigo elementos do mundo imaginário: continua vestindo o avental da primeira Alice, com o biscoito do perdão no bolso. Imediatamente, pega o tabuleiro e as peças de xadrez (que no início estavam no Sótão do Espelho) e corre à procura de seu amigo para fazer as pazes com ele, dividindo o biscoito que recebera da cozinheira da Duquesa. Este final insólito, que fusiona imaginação e realidade marca um distanciamento do modelo, que encerra a aventura com o despertar de um sonho, instaurando a volta à realidade normal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe à luz a intertextualidade como estratégia criativa utilizada por Pedro Bandeira na elaboração de sua obra *Alice no país da mentira*. Foram apresentados diversos exemplos contidos no livro em análise. Antes, porém, destacou-se a importância da literatura infantil e juvenil no desenvolvimento da personalidade e formação do leitor, por meio do exercício da imaginação e do devaneio, necessários a todos os seres humanos. Ao conceituar a intertextualidade, verificou-se que a compreensão da existência de intertextos é um aspecto importante para a compreensão do que está sendo tratado em determinado enunciado. Nessa perspectiva, convém ressaltar a importância do estudo deste tema em sala de aula, devido à possibilidade de aumentar o capital cultural dos estudantes e estimular o interesse pela leitura de outras obras que são abordadas no livro em tela. Ciente disso, o escritor incluiu um manual para o professor na publicação feita pela editora Pitangüá (2018), no qual encontram-se diversas informações adicionais, além de comentários sobre alguns dos intertextos utilizadas por ele, a começar pela primeira Alice.

A cozinheira da Duquesa, com seu gosto para apimentar a comida, tem papel relevante na conclusão do texto de Bandeira, bem como desse artigo, pois surge não só para permitir à protagonista o retorno ao seu universo natural, mas também para transmitir a lição final sobre a utilização da língua: ela é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e o que há de pior na comunicação humana. A cozinheira afirma que a língua une os povos, aproxima as pessoas, permite o entendimento entre os povos, fornece matéria para os poetas escreverem seus versos e os escritores exporem suas ideias. “Com a língua se ensina, se reza, se explica, se demonstra, se afirma” (2018, p. 98). Por outro lado, a língua também serve para dividir a humanidade e separar os povos. É usada pelos maus políticos para enganar o povo e pelos vigaristas com suas trapaças. “É a língua que mente, que engana, que explora, que blasfema, que insulta, que xinga, que bajula” (2018, p. 99).

Entretanto, a lição final é sobre saber como utilizar bem a língua e aprender a ouvir – o que, na realidade, não só as crianças precisam aprender, mas também os adultos. Este aspecto poderia ser aprofundado em um estudo semântico sobre os termos relacionados aos vários tipos de verdades e mentiras, mas isto é assunto para outro artigo.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- BANDEIRA, Pedro. **Alice no país da mentira: manual do professor**. São Paulo: Pitangua, 2018.
- Bakhtin, Mikail. **Problemas da poética de Dostoievski**. São Paulo: Contexto, 2009
- BARTHES, Roland. **Inéditos**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22 ed. Paz e Terra, 2007.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4a edição, São Paulo, Duas Cidades, 2004.
- CARROL, Lewis. **Alice Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nely Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: EdUSP, 1995.
- COLLODI, Carlo. Pinóquio. **As Aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Paulinas, 2004.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo (1990-2004). In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea** (Brasília), v. 26, p. 13-71, 2005.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- GLOWACKI, Rosemari. Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento** Brasília: INEP, 2007.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto: 2008.
- KRISTEVA, Julia. **Semiótica 1**. Caracas/Madrid: Editorial Fundamentos, 1978.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMANN, Regina **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEACH, Karoline. **Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll): a brief biography**. Victorian Web, 2004. Disponível em: <https://victorianweb.org/authors/carroll/bio1.html>. Acesso 03/05/2024.

LOBATO, Monteiro. **As Reinações de Narizinho**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

MAGRO, Luci Haidee. **Uma literatura em busca de seus leitores: a produção infantojuvenil de Pedro Bandeira**. (Tese Doutorado). Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. (trad. Sandra Nitrini). São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHWANTES, Cíntia. Espelhos de Vênus: questões da representação do feminino. In: BRANDÃO, Isabel e MUZART, Zahidé Lupinacci. **Refazendo nós**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

WOLF, Jenny. **O mistério de Lewis Carroll**. Trad. Ana Carolina Aguiar. Stuttgart, Germany: St. Martin's Griffin, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

SOBRE OS AUTORES

1. Edwirgens A. Ribeiro Lopes De Almeida é Pós-doutora em Literatura Brasileira/UFMG. Doutorado em Literatura/UNB. Doutorado em Literatura Espanhola e hispano-americana/USP. Mestrado em Literatura Brasileira/ UFMG. Professora do Departamento de Comunicação e Letras e do Mestrado em Letras/Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros PPGL/ UNIMONTES. Email: edwirgens.almeida@unimontes.br

2. Iza Reis Gomes Ortiz é Pós-doutoranda em Letras: linguagem e identidade pela UFAC; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Mestra em Letras: linguagem e identidade pela UFAC; Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO; Professora dos Programas de Pós-graduação em Estudos Literários da UNIR; Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO; Líder do Grupo de Pesquisa Criamazônia/IFRO/ CNPq – processos de criação na/da Amazônia. Email: iza.reis@ifro.edu.br

3. Angélica de Oliveira Castilho Pereira é doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ, professora adjunta de Língua Portuguesa e Literatura do CAP-UERJ desde 2016, atua na Educação Básica e na Graduação e já exerceu na instituição o cargo de coordenadora da área de Língua Portuguesa e coordenadora de graduação e estágio. Coordena o grupo de pesquisa Literatura Infantojuvenil e Letramento desde 2010. Email: aocastilho@gmail.com

4. Anabel Medeiros Azerêdo de Paula é doutora em Estudos de Linguagem pela UFF. Graduada em Letras, pela UNIVERSO; é especialista em Leitura e Produção de Textos, pela UFF, e também em Tradução da Língua Inglesa, pelo ISAT. É membro do GPS- LeiFEn/UFF e do GP ENLIJ/UERJ . Atua como professora de Língua Inglesa nas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro e do município de Itaboraí. Email: anabel.azeredo@gmail.com

5. Naiara Sales Araújo é Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres, com pós-doutorado na Universidade de Granada, Espanha; docente dos programas de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão; Líder do grupo de pesquisa e estudos FICÇA- Ficção Científica, Gêneros Contemporâneos e Representação artísticas da na Era Digital; Email: naiara.sas@ufma.br

6. Mauricio Neves Corrêa é Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Unesp - Araraquara. Email: mauricio_nc@hotmail.com.

7. Elisa Augusta Lopes é Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Mestre em Estudos Literários e Culturais pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora pesquisadora da Universidade Federal do Pará. Área de atuação: Prática de ensino e Estágio Supervisionado. Linhas de Pesquisa: Educação Lúdica e Metodologias Ativas de ensino. E-mail: elisalopes@ufpa.br

8. Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel é Pós-doutoranda em Literatura pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2024. Pós-doutora em Literatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho campus Assis (UNESP), 2020. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Goiás, 2009. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: larissacruvinel@ufg.br.

9. Diógenes Buenos Aires é Doutor em Letras (PUCRS/CAPES). Realizou estágio de Pós-

Doutorado (UPF). Professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL/UFPI). Coordenador do Grupo de Pesquisa LLER - Literatura, Leitura e ensino (CNPq/UESPI). Integrante do GT Leitura e Literatura infantil e juvenil da ANPOLL. Email: diogenesbuenos@ccm.uespi.br

10. Yanne Maira Silva é Doutoranda pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, graduada em Letras Português, Letras Inglês e Pedagogia: yanne.silva@ufu.com

11. Késia Rafaelle Ribeiro Andrade é Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, com especialização em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano; Professora de língua inglesa da rede privada; integrante do grupo de pesquisa e estudos FICÇA- Ficção Científica, Gêneros Contemporâneos e Representação artísticas da na Era Digital; E-mail: kesiarafa@hotmail.com

12. Érica Sousa Torres é Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Especialista em Literatura Brasileira. Atualmente é professora da Literatura e membro pesquisador dos grupos LLER – Leitura, Literatura e Ensino (UESPI/CNPq) e GEMAL – Grupo de Estudo Sobre o Mal na Literatura (UFPI). Tem interesses no campo da literatura fantástica infantil e juvenil. E-mail: ericasousatorres@gmail.com

13. Letícia de Araújo Bernardes é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL/UFG), na área de Estudos Literários. Licenciada em Letras: Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: leticiabernars@discente.ufg.br

14. Giovanna Santos Coelho da Silva é graduanda de Letras Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista CNPq pelo projeto Literatura Infantojuvenil e Letramento desde 2023. Também é voluntária em dois projetos: Projeto de extensão Regionalismo desde 2023 e Observatório de Discurso da Contemporaneidade a partir de 2024. Email: giovnacoelho@gmail.com.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº
10.994, de 14 de dezembro de 2004.

| | |
|-------------------------------|---|
| TÍTULO | Aventuras Literárias: Análises e Reflexões sobre a Literatura Infantojuvenil |
| ORGANIZAÇÃO | Fernanda Aquino Sylvestre Naiara Sales Araújo Thalita Ruth Sousa (orgs.) |
| COMITÊ CIENTÍFICO | Dra.Naiara Sales Araújo (UFMA) Dra.Fernanda Aquino Sylvestre (UFU) Ma.Thalita Ruth Sousa (UFMA) Dr. Dr. Dilson César Devides (UFMT) Dra. Michelle Mittelstedt Devides (IFMT) Dr. Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior (IFRGS) Ma. Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho (UFMA) |
| PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO | Stephane Thayane dos Santos Serejo Thalita Ruth Sousa |
| CAPA E ILUSTRAÇÃO | Imagem gerada por Microsoft Designer IA |
| SUPORTE DIGITAL | World Wide Web |
| PÁGINAS | 125 |
| TIPOGRAFIA | Times New Roman/CORPO Kingred modern e nunito/TÍTULOS |

VENAFDM
2024

 **FICÇA**



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



FAPENMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico