

Literatura infantil/juvenil e sociedade

José Nicolau Gregorin Filho em foco

Flávia Reis
Samira Ramos
Organizadoras

Pedro & João editores

Literatura infantil/juvenil e sociedade:

José Nicolau Gregorin Filho em foco

Pedro & João editores
20 anos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Apoio:



Flávia Reis | Samira Ramos
(Organizadoras)

Literatura infantil/juvenil e sociedade:

José Nicolau Gregorin Filho em foco

Pedro & João editores
20 AÑOS

Copyright © Autoras e autores

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

Flávia Reis; Samira Ramos [Orgs.]

Literatura infantil/juvenil e sociedade: José Nicolau Gregorin Filho em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 248p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1929-5 [Impresso]
978-65-265-1930-1 [Digital]

1. Literatura Infantil e Juvenil. 2. José Nicolau Gregorin Filho. 3. Estudos literários. 4. Pesquisa e ensino. I. Título.

CDD – 800/808899282

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Bruno Henrique Coelho
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Sumário

Apresentação 7

Parte I ▪ José Nicolau Gregorin Filho: Pesquisa e Ensino 13

Literatura Juvenil: a formação de leitores literários
José Nicolau Gregorin Filho 15

José Nicolau Gregorin Filho, presença luminosa
Regina Michelli 37

Três obras, múltiplos aprendizados: contribuições de José Nicolau Gregorin Filho para a formação de professores
Rosemar Eurico Coenga 45

A literatura juvenil como *front*: pesquisa e engajamento
Thiago Alves Valente 59

De tecidos, roupas e gavetas: um olhar sobre a literatura infantil e juvenil
Rogério Bernardo da Silva 67

Parte II ▪ Literatura e Sociedade: Teoria e crítica aplicadas 81

Da literatura infantil e juvenil
Paulo César Ribeiro Filho 83

A função social da literatura na formação crítica do jovem leitor
Eliane Ap. Galvão R. Ferreira & Cecília Barchi Domingues 99

Literatura infantil: transformações em curso
Ecila Lira de Lima Mabelini 117

O teatro para crianças de Plínio Marcos: intertextualidade e cultura popular
Sergio Manoel Rodrigues 133

A educação feminista na literatura juvenil brasileira contemporânea
Lígia Regina Máximo Cavalari Menna 147

Infâncias singulares em narrativas plurais: uma breve análise comparativista entre as literaturas de Saramago e Ondjaki
Thiago Lauriti 169

A origem dos diálogos interartes nos livros nacionais para crianças e jovens
Flávia Reis 189

Sem moratória: a literatura juvenil da vida interrompida à reviravolta
Samira dos Santos Ramos..... 201

Parte III ▪ A produção literária de Nico Gregorin..... 215

Sobressalto
Maria Zilda da Cunha 217

Normalista
José Nicolau Gregorin Filho 218

Bionotas 227

José Nicolau Gregorin Filho - Vida e obra..... 229

Organizadoras 237

Autoras e autores 239

Apresentação

O mundo se revela em diversas formas de linguagens. A literatura - arte construída pela palavra - é uma delas. Carregada de sentidos, apresenta-se aos leitores através do "organismo vivo" que é o livro. Alguns desses leitores, durante a vida, optam por trabalhar com isso, dedicando anos e anos de estudos e de pesquisas infindáveis, na busca pela análise do fenômeno que é a literatura: seus efeitos, seus significantes e significados, seus impactos na cultura e na sociedade. Mergulham no poço sem fundo, para refletir, teorizar, criticar e descobrir.

Uma dessas pessoas, que conquistou destaque e reconhecimento nacional, foi o Professor José Nicolau Gregorin Filho. Durante mais de trinta anos de pesquisa e ensino, trabalhou com a literatura, sobretudo na área de Literatura Infantil e Juvenil, colaborando o ensino, a pesquisa e a extensão. Seus últimos vinte anos de trabalho estiveram vinculados à Universidade de São Paulo, onde, além de professor dos cursos de graduação e pós-graduação, foi coordenador no Programa de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da FFLCH-USP.

Sua grande área foi definida pela pesquisa e ensino voltados à literatura para crianças e jovens e seus impactos na sociedade e na cultura brasileira. Investigava gêneros, discursos, temáticas, com lupas maiores ao binômio literatura e sociedade, bem como a formação de leitores literários e de professores, sendo a sala de aula seu projeto de vida.

Nicolau era pragmático, direto e não tinha papas na língua. Com senso de humor ácido, sua performance em sala com os alunos, muitas vezes, era teatral e divertida. Recebia pessoas de distintos percursos, vindas da academia, da sala de aula, das

editoras, da escrivaninha autoral e de onde mais as literaturas infantis e juvenis encontrassem morada, a atestar que a postura dialógica era parte de sua *práxis*. Brincava com os discentes sonhadores: "Aterrissa, Alice! Saia do País das Maravilhas!", enquanto lhes oferecia os caminhos da pesquisa com chão metodológico consistente, ensinando a desviar dos buracos do coelho da romantização da criança e do jovem, do livro e de nosso lugar enquanto pesquisadores. Era politizado, crítico, tirava os alunos da zona de conforto. Provocador de questionamentos: desconstruía ideias e, depois, as reconstruía.

Era firme ao ressaltar as literaturas infantil e juvenil como sistemas literários complexos, profundos, artísticos, que de forma alguma deveriam ser levianamente tratados. Contribuiu como consultor para Secretarias de Educação no Brasil e fora dele, bem como era avaliador de editais do governo e de premiações nacionais, sempre a trabalhar para que os livros destinados às crianças e aos jovens tivessem como fim a fruição literária.

Preenchia os espaços com sua presença física e intelectual, ambas elegantes e robustas. E apesar da personalidade forte, demonstrava compaixão pelos alunos. Durante a pandemia de Covid-19, realizava, religiosamente, às sextas-feiras, das 14:30h às 16:30h, reunião com seus orientandos. Todos juntos, no modo *on-line*. Queria saber como estavam, comentava sobre os problemas e inquietudes da crise sanitária, e sabia, detalhadamente, de cada uma das pesquisas. Neste grupo de orientandos, um de nossos colegas, que havia acabado de defender seu doutorado - Edson Rodrigues, faleceu vítima do coronavírus, deixando Nicolau abalado.

À espera da vacina, confrontando negacionistas e terraplanistas, foram tempos assolados por inúmeros infernos, que explodiram durante o mundo pandêmico, levaram o Prof. Nicolau a publicar o artigo "No elevador da Casa Grande", no *Jornal da USP*, em 08.06.2020, comentando sobre o assassinato por racismo de George Floyd, nos EUA, e outros crimes praticados à época, no Brasil, como aqueles contra os meninos negros João Pedro, do Rio

de Janeiro, e Miguel Otávio, de Recife: "Não discutirei esse e outros fatos à luz de algumas ciências sociais, também, tão desprezadas por parte da sociedade de hoje, mas por um sentimento comum que vê escancaradas situações negadas no nosso país, há tempos, situações que dizem respeito ao racismo crônico na sociedade brasileira e o seu negacionismo também crônico".

O Prof. Nicolau sempre esteve a par de todas as notícias e reflexões sociais, mesmo convalescendo de problemas cardíacos sérios, que lhe seriam fulminantes, em 25 de abril de 2023. Sentimos falta das interlocuções, de saber mais sobre seu olhar sobre os novos temas do mundo.

E a literatura infantil e juvenil - que, para alguns (ou muitos), ainda é considerada marginal - acompanha todos os efeitos, violências, fraturas, vazios dessa sociedade. Nicolau era translúcido de interesse e entusiasmo com as temáticas sociais na arte. Entre os trabalhos orientados por ele, a presença de temáticas raciais, étnicas, de gênero, de classe, mostram que não tinha medo de pôr o dedo nas feridas abertas, para que pudesse expurgar os venenos da pretensa "neutralidade" lambe-botas, tacanha, ofertada às crianças e aos jovens como se estes não vivessem no mesmo mundo dos adultos. Afinal, sabia deixar óbvio que a formação de leitores de literatura impacta a educação e a formação de jovens com pensamento crítico. Dizia, reiteradamente, que a literatura pode ajudar a lapidar a formação de cidadãos com sensibilidade e percepção para a arte, enxergando o mundo de forma humanizada.

Muitos dos artigos de autoria do Prof. Nicolau alvejam seus leitores, como por exemplo, o último, que ele não conseguiu ver publicado: "Do Camburão ao Facebook", discorre sobre o livro *Meninos Sem Pátria* (1981), de Luiz Puntel, lançado como parte de uma obra recente e entre as mais relevantes sobre o assunto da censura na área: *Literatura Infantil e Juvenil na fogueira*, organizada pelos Professores João Luís Ceccantini, Eliane Galvão e Thiago Valente, publicada pela Aletria, em 2024. Para ele, ler um texto literário é desvendar dois universos: o universo do interior do próprio texto, com suas verdades moldadas pela linguagem

artística, bem como o universo social pelo qual circula a literatura, ancorando o texto literário ao tempo da sua produção (Gregorin Filho, 2024, p. 213). Dessa forma, podemos dizer que a literatura é um espelho, construtor social.

Diante desse histórico, e de nossa admiração pelo trabalho de grande relevância desse pesquisador, realizado em prol da literatura infantil e juvenil, tornou-se cada vez mais presente a necessidade de organização de um projeto que reunisse acadêmicos e estudiosos que tiveram contato e trabalharam de alguma maneira com o Prof. José Nicolau. Assim sendo, juntaram-se a nós os professores doutores Regina Michelli, Rosemar Eurico Coenga, Thiago Alves Valente e o mestre Rogério Bernardo da Silva, que trouxeram contribuições que permeiam a pessoa de José Nicolau Gregorin Filho, sua pesquisa e ensino, constantes na Parte I deste livro. A própria voz de Nicolau também se faz presente aqui, no texto de abertura, com a transcrição de sua última palestra, realizada na UNESP/Assis em março de 2023, um mês antes de sua morte.

No entanto, o presente projeto não tem apenas a pretensão de homenagear José Nicolau Gregorin Filho, mas também mostrar à comunidade acadêmica da área da Literatura Infantil e Juvenil a efetividade e aplicação da teoria e da crítica desenvolvidas por ele. Para tanto, na Parte II, aliaram-se à nossas, as contribuições dos professores doutores: Paulo César Ribeiro Filho, Eliane Galvão e Cecília Barchi Domingues, Sérgio M. Rodrigues, Lígia Menna, Ecila Lira de Lima Mabelini e Thiago Lauriti, colocando em foco a produção teórica e crítica em nove distintos artigos acadêmicos, mostrando os múltiplos universos que contemplam também a produção desse mentor.

Por fim, o desfecho desse livro, na Parte III, vem acompanhado de um texto da Profa. Dra. Maria Zilda Cunha, que analisa o conto *Sobressalto*, narrativa literária inédita, produzida pelo escritor Nicolau Gregorin, cujo conteúdo foi cedido e autorizado por sua família.

É relevante contar que, dividindo com o grupo de estudantes da pós-graduação seus desejos e receios em publicar literatura que

não era infantil ou juvenil, em abril de 2023 o professor Nicolau iniciou a leitura de seu conto *Normalista* em sala de aula. Não houve tempo para finalizar naquela tarde de quarta-feira e foi combinado que terminaria de ler na próxima aula... uma aula que nunca aconteceu. Foi uma grata surpresa que a professora Maria Zilda dispusesse da obra, proporcionando a emoção de conhecer seu desfecho, pois ainda que *a priori* não seja destinado às crianças e aos jovens, o conto de Nico Gregorin guarda de forma artística aspectos que encontrávamos nos textos acadêmicos de Gregorin Filho: a ação vigorosa, a agudez de espírito, o humor cítrico, a expressão das contradições da sociedade, das paixões humanas, da capacidade de transformação dos/pelos jovens... e a esperança.

O livro *Literatura Infantil/Juvenil e Sociedade: José Nicolau Gregorin Filho em foco* pretende trazer, portanto, além da matéria de pesquisa e docência, algumas questões sociais muito caras a este professor para o centro do debate acadêmico. Esperamos também que nossos leitores percebam que o poço sem fundo da pesquisa, onde a comunidade estudiosa de literatura mergulha, é, além e antes disso, fonte de desejos e esperança movidos pela força das palavras.

Boa leitura!

As organizadoras.

Parte I

José Nicolau Gregorin Filho: Pesquisa e Ensino

Literatura Juvenil: a formação de leitores literários[1]

José Nicolau Gregorin Filho[2]

Minha intenção com esta fala não é resolver nada, nem oferecer uma receita pronta, porque entendo a pós-graduação como um espaço de produção de conhecimento. [...]. Então, preparei minha exposição por meio de um rascunho. [...]. É complicado - não é? - falar de literatura juvenil... Ultimamente, não tenho falado muito da infantil, porque voltei minha atenção mais para a questão da juventude. Então, nesta fala, acho legal pensarmos sobre as palavras, sobre os termos que usamos. Separei, primeiro, alguns termos que parecem sinônimos, mas de maneira alguma são: puberdade, adolescência e juventude. Além disso, vamos falar sobre a literatura juvenil no contexto que as pessoas chamam de "era da informação". Na realidade, chamam de "era do conhecimento", o que, para mim, não é. Se fosse realmente a era do conhecimento, não haveria tanta *fake news*, tanta bobeira na Internet, tanta gente só fazendo curtidas em redes sociais. Quer

[1] Este texto resulta de transcrição e edição da palestra proferida pelo professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho, no Ciclo de palestras do PPGLETRAS: literatura como campo de pesquisa, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Assis-SP, em 22 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LrESmanvLWk&t=7020s>. Não houve acréscimo ao texto, apenas, seguida de breves cortes, devido ao número disponível de páginas para a publicação. O trabalho foi realizado por Cecília Barchi Domingues.

[2] Para aqueles que desejarem aprofundar o repertório teórico abordado nesta palestra, parte do conteúdo pode ser encontrado no capítulo "A bela adormecida não acorda! Escola, Literatura Juvenil e Formação de Leitores", de José Nicolau Gregorin Filho, publicado no livro *Literatura Infantil e Juvenil: em tempos de reflexão e isolamento – a muitas mãos, como convém aos solidários* (COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da, orgs.) Cuiabá: Entrelinhas, 2021.

dizer, estamos um pouco distantes dessa tal "era do conhecimento". Então, iniciando o que me propus a falar: como é que se forma leitores literários? [...].

Durante a pandemia, por exemplo, o grande problema não era o conhecimento que ficou de lado, nem o aprendizado – tudo isso foi deixado de lado. A grande questão era: "Com quem vou deixar meu filho para poder trabalhar tranquilo?" ou "O que vou fazer com a alimentação dele?". Então, vivemos essa miscelânea, esses conflitos absurdos, não é mesmo? Por um momento, lá em 2020 e 2021, eu me peguei pensando: espera lá, muita coisa não é da alçada das secretarias de educação, mas sim da assistência social, não? Vivemos nessa miscelânea, nesse mundo esparramado e confuso, com a Internet no meio, despejando 90% de conteúdo irrelevante sobre as pessoas. Basta ver o que passamos em termos de situações políticas no país. Um diz uma coisa, outro afirma que é *fake* e, no fim das contas, nem interessa mais se é *fake* ou não, porque as pessoas já acreditam em tudo, não é?

No meio de tudo isso, o que eu faço com o jovem? Confesso que me sinto um pouco perdido. Ainda bem que o IBAMA voltou a ser mais atuante, porque acho que vou precisar de proteção lá na USP! Acabei ficando como o único professor da área de Literatura Infantil e Juvenil, já que as outras colegas se aposentaram. Então, saúdo e apoio todos aqueles que trabalham com essa área na UNESP de Assis, porque, na realidade, estamos sempre lutando para inserir todas essas reflexões e estudos em uma universidade que, muitas vezes, ainda é reticente a esses temas tão fundamentais. Afinal, como um indivíduo começa a ler? [...]. Uma vez, durante uma entrevista para um programa da Rede Globo, abriram perguntas para o público. Então, uma mãe perguntou: "Como faço para minha filha parar de ficar no celular o dia inteiro?". E ela fez essa pergunta segurando o celular na mão! Sabe aquele momento em que você fica sem palavras? [...]. É nesse universo que começamos a discutir esse tema tão desgastado. Porque, gente, falar sobre formação de leitores...

Eu me lembro de quando estava na escola, lá na década de 1960, e já se dizia que o jovem não gostava de ler! Eu terminei o primário, ginásio, colegial e fui fazer faculdade de Letras – que nem foi a primeira que cursei. Ao longo de quase 40 anos como professor e mais de 30 estudando literatura para crianças e jovens, sempre fui chamado para falar sobre formação de leitores, seja em cursos de capacitação de professores ou em debates. E aí eu me pergunto: qual é o problema? Será que isso nunca vai mudar? O que eu quero fazer aqui com vocês, hoje, não é dar receitas prontas de como formar leitores, mas sim lançar questões para reflexão. Existe essa figura que convencionamos chamar de "adolescente" – e o que faço com essa criatura? Como faço para ela gostar de ler? Porque, na verdade, ela lê o dia inteiro! Esse papo de que o jovem não lê… Bom, ele pode não ler o que a escola quer que ele leia, mas está o tempo todo lendo na Internet, mandando mensagens, interagindo nas redes sociais. Ele pega trechinhos que aparecem por aí – muitas vezes atribuídos a Clarice Lispector, Machado de Assis e outros grandes escritores, que devem estar se revirando no túmulo ao ver essas citações distorcidas. Então, o que fazer com essa criatura?

Primeiro, vamos pensar no seguinte: comecei a refletir sobre tudo isso quando a Internet começou a se popularizar, quando as escolas começaram a abrir laboratórios de informática e as universidades particulares passaram a oferecer esses espaços também. Naquela época, ninguém imaginava o ensino a distância – tudo ainda era presencial. E algo que me preocupa muito, hoje, é essa avalanche de conteúdo *on-line* na formação do jovem, especialmente no ensino médio. Passamos por uma pandemia e, [...], muitos alunos tiveram acesso ao ensino remoto. Muita gente com a câmera desligada... Nossa, isso me dava um desespero! Dar aula *on-line* e não saber se o aluno está ali ou não... Pelo menos, em uma sala de aula presencial, você vê a turma do fundão – sabe quem está prestando atenção e quem não está. Já no ensino remoto, você não vê nem frente, nem fundo, nem nada! Só câmeras

desligadas e, quando ligadas, muitas vezes, sem engajamento. Era algo realmente aflitivo.

Na verdade, o embrião de tudo isso que vou falar para vocês começou em um seminário internacional que aconteceu em Florianópolis. Todo o pessoal do nosso GP[3] estava presente, foi um evento muito bacana. Foi lá que comecei a falar mais sobre infância e a me interessar mais pelo jovem. Esse interesse cresceu ainda mais quando fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação aqui de São Paulo. Esse trabalho na Secretaria aconteceu ao mesmo tempo em que eu era diretor da Biblioteca Brasiliana da USP, um espaço maravilhoso. [...]. Mas o que me chamou atenção foi o seguinte: a biblioteca tinha ambientes muito bacanas, e muitos alunos iam para lá… para usar o Wi-Fi. [...]. Quantas pessoas no Brasil gostariam de ter acesso a uma biblioteca dessas? E não têm. Então, comecei a pensar nesse jovem. E, começando por aí, é importante destacar que existem três termos que parecem se confundir: puberdade, adolescência e juventude. E sabem por quê? Porque nós, que estamos na pós-graduação – seja como professores ou, principalmente, como alunos que vão fazer uma dissertação ou uma tese – precisamos tomar cuidado com os termos que usamos. Por exemplo, puberdade não usamos na área de Letras porque é um termo cunhado na área da saúde. Ele está relacionado às mudanças fisiológicas e hormonais nesse período de amadurecimento entre a infância e a idade adulta. É, portanto, algo mais biofisiológico.

Agora, dois termos que merecem nossa atenção são adolescência e juventude. O termo "adolescência" é muito mais usado nas áreas de psicologia, psicanálise e educação, devido à relação que a educação tem com essas outras áreas. A adolescência, então, é usada para se referir a questões comportamentais e psicológicas, nesse período de amadurecimento. E, honestamente, estamos meio desfocados nisso. Inclusive, temos, no Brasil, um Estatuto da Criança e do Adolescente, e é exatamente aí que começa

[3] Grupo de Trabalho da ANPOLL: Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.

a confusão dos termos. Veja só: “criança” e “adolescente”. A infância, como a conhecemos, foi uma construção histórica, especialmente no século XIX, com a ascensão da burguesia. Já a criança sempre existiu, mas a infância, como conceito social, tomou forma mais recentemente. Então, esse Estatuto não se prende à faixa etária nem ao comportamento. O nome “Estatuto da Criança e do Adolescente” é problemático, pois ele poderia se referir, na verdade, à infância e à adolescência ou, de forma mais ampla, à criança e ao jovem. E isso não é tudo.

Existe um mercado sedento para vender produtos, e a confusão só aumenta. Não é mais suficiente falar em adolescência. Agora, temos a invenção de nichos como o “pré-adolescente”. O que é isso? Não sei. E, por mais que eu pergunte, nunca consigo entender. Então, quando alguém diz “meu filho já é pré-adolescente”, eu fico pensando: “Meu Deus, o que significa isso?” Não basta dividir em adolescência e juventude, agora existe toda uma categorização dentro disso. Talvez seja porque a longevidade das pessoas aumentou, e a escola e as livrarias agora lançaram um novo nicho: o "jovem adulto". Eu comecei a entender o que isso significava ao visitar algumas livrarias. O que é esse "jovem adulto"? Que tipo de literatura é essa? Sabe o que é? São aqueles livros que o jovem lê, mas que a escola não dá para ele ler. Quando vocês entrarem numa livraria, vão ver que sempre há uma seção chamada "jovem adulto". Nela, estão aqueles mangás, livros de anime, histórias em quadrinhos – tudo aquilo que a escola despreza, mas que o jovem consome. Então, o que ele lê, pelo mercado de consumo, é classificado como "jovem adulto".

Agora, vamos pensar: quando é, de fato, a adolescência? Não estou me referindo ao que prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas sim ao que vemos no dia a dia. E, no cotidiano, a infância parece estar se encurtando. A partir de oito anos, a criança já não é mais criança – ela já é "pré-adolescente", seja lá o que isso signifique. E, dependendo do poder aquisitivo da pessoa, essa adolescência pode se estender até os 60, 70 anos. Isso acontece porque vemos muitos adultos querendo ser adolescentes. É um

mercado de consumo, a busca pela eterna juventude. Então, as pessoas fazem botox, reformam tudo, fazem bico e postam fotos nas redes sociais. E o adulto vai postergando essa fase porque, na sociedade de consumo, ele ainda quer ser visto como adolescente. Agora, vamos falar sobre outro termo: juventude. Esse eu gosto mais de trabalhar porque é da área das Ciências Sociais. A juventude, segundo essa perspectiva, fala sobre grupos que vão materializando identidades. Isso foi muito bem discutido na década de 1950. Se vocês observarem, o pessoal do Romantismo, com suas dores de amor, também vivia questões relacionadas à adolescência. Temos professores que trabalham em pós-graduação e fazem trabalhos maravilhosos sobre esse tema, mas é interessante notar que, naquele período, eles ainda não eram considerados adolescentes.

Aliás, ninguém fala que Tutancâmon, o faraó, era um adolescente. Perceberam como esse conceito de adolescência é recente na sociedade? Em sociedades tradicionais, como a dos indígenas ou de algumas etnias africanas, a adolescência não existe como categoria. Sabe por quê? Porque, em uma sociedade indígena tradicional, qualquer criança é observada por todos os adultos, que se sentem responsáveis por ela. Nesses contextos, não há infância, porque não é marcada por uma pedagogia formal ou por uma estrutura familiar tradicional, como entendemos na sociedade moderna. Podemos ver como isso gera conflitos sociais: o que é família? O que é infância? O que é adolescência? [...]. Então, veja bem, os indígenas observam a criança crescendo, se tornando homem e mulher... há rituais de iniciação. Ele passa pelos rituais e vira um homem se consegue superar aquilo, a menina vira mulher. Nossa sociedade mudou muito, mudou demais.

Vamos pensar na situação das mulheres. Minha avó, por exemplo, deve ter se casado aos 14 anos. Antigamente, as mulheres se casavam nessa faixa etária, especialmente em uma sociedade tradicionalista. Naquela época, uma mulher de 20 anos que não fosse casada era vista de maneira diferente – era chamada de "solteirona". A sociedade de hoje espera outras coisas. E falo da

sociedade ocidental, principalmente a brasileira. Hoje, a sociedade não espera que a pessoa seja adulta, [...], porque o mercado de consumo insere obrigações e transições que você precisa cumprir para chegar ao adulto. [...]. Lembro que, antes da pandemia, vi um anúncio de um *resort* em Atibaia, perto de São Paulo, que estava promovendo um curso de gestão financeira, em julho, para crianças de 5 a 7 anos. Eu pensei: "Meu Deus, ou eu era alienado ou minha família não era rica o suficiente, porque, aos 5 anos, ninguém falava sobre isso". A ideia é legal? É legal, mas calma, oferecer imersão financeira para crianças... E o mais interessante é que eu vi propagandas de escolas que oferecem programas para crianças do Ensino Fundamental, e as crianças aparecem retratadas com um "pintadinho" na testa, como se fossem calouros da Universidade de São Paulo, "USP", "Unesp" ou "Unicamp", onde há um *slogan*: "pense no futuro do seu filho". Eu fico pensando: "Cadê infância? [...]. E a juventude, como fica nesse contexto? Aí começa nossa complicação.

Lembro de quando trabalhei na Secretaria de Educação em São Paulo, com um programa bem antigo chamado "Salas e Espaços de Leitura" [...]. Cada escola tinha uma sala de leitura, e lembro de ter dado palestra para [...] 700 professores que trabalhavam nessas salas de leitura. A dimensão da cidade de São Paulo é absurda, então era um programa gigantesco que atendia milhares e milhares de alunos. Cada escola tinha um espaço de leitura, onde o aluno poderia entrar, escolher o que quisesse nas estantes, ler e, se quisesse, levar para casa. Não havia atividades curriculares ali, era apenas leitura livre. E quantas vezes tivemos que explicar isso para os professores que, muitas vezes, queriam aplicar provas ou dar atividades sobre os livros lidos. Era uma situação complicada. O jovem entrava lá e todo o espaço foi planejado para que ele pudesse [...] ler o que quisesse, sem pressões externas. Mas, fico pensando: por que a gente se tornou Doutor em Letras? Em Literatura? Porque a escola promove o afastamento.

A criança entra na escola, cheia de vontade de aprender a ler, e é uma questão de tempo até ela parar de gostar. Afinal, se a escola

não conseguir nutrir essa falta de interesse nos primeiros quatro anos, ela consegue em oito ou, no máximo, em doze anos. Por isso são tão populares os resumos de livros para vestibular – já se pressupõe que o aluno não leu o conteúdo e nós discutindo formação de leitores literários. No meu caso, há no mínimo 20 anos. E hoje, isso se complica pela questão das novas tecnologias.

Então, vamos pensar nesse termo "juventude". Não é algo que se cria alheio aos movimentos sociais. Entender as diferentes juventudes no mundo é entender a história da sociedade, todos os aspectos socioeconômicos, políticos e sociais que produziram essas identidades dos jovens. É muito raso falar em formação de leitores literários jovens. Que jovem? Que literário? [...]. A gente precisa reaprender ou aprender a estudar, inclusive, a literatura, tá certo? Porque vira uma saia justa você perguntar para uma pessoa o que é literatura e eu não digo nem a população em geral, eu digo os próprios professores, acadêmicos, alunos de Letras. Sabe quando você faz uma pergunta em sala de aula e as pessoas começam a olhar para o caderno, começam a ver se caiu alguma coisa no chão, sabe aquela coisa? É difícil de teorizar. Por que, na realidade, o que as escolas fazem hoje? Elas pegam uma escola literária que é o produto de diversas análises e reflexões do cânone. O cânone, na realidade... Quando eu era criança e estava na escola, lá no ginásio, lembro que li, entre aspas, né, li *Iracema*, de José de Alencar. Li *O Guarani*. Não tinha literatura juvenil, não existia isso. Literatura Infantil... Gente, eu li *Saudades*, de Thales de Andrade. Hoje, se der isso para uma criança, ela não lê. Os alunos da graduação já falam: "Nossa, o que é isso?" Então, é interessante perceber que as escolas, os cursos de Letras... Não adianta ficar com balela de discutir a formação de leitores enquanto todos os cursos de Letras não tiverem uma disciplina chamada "Literatura Juvenil". Não adianta. Sem essa disciplina, "Literatura Juvenil", você não vai aprender o que é dado na escola.

Aí, [...] eu e tantos colegas [...]chegamos pela primeira vez para dar aula numa sala de aula e olhamos para aquela turma e não sabíamos nem o que fazer. Dava vontade de sair correndo... no meu

caso foi assim. [...]. Eu lembro que, nessa primeira experiência, eu falei: "Gente, então vamos rever algumas coisas". O grande problema daquela turma era acentuação gráfica, entende? Aí, fiz mestrado, fiz doutorado, era professor da rede pública municipal de Ribeirão Preto. Passei no concurso e fui dar aula na escola municipal à noite, no Ensino Médio. Cheguei achando que estava arrasando. Lembro que preparei aquelas aulas da pós, com texto. Eu lembro da Rosário, que foi minha professora, e da Edna, que foi minha orientadora, e levei um texto, tentando tirar a ideia de que estudar literatura também é entender como aquelas palavras vão construir uma rede, uma teia de significação artística. Eu fui com essa cabeça e, ao chegar lá, peguei um texto que eu achava maravilhoso. Ainda acho que é, eu gosto muito do Carlos Drummond de Andrade, aquele que fala dos mendigos que comem soda cáustica... "Debaixo da ponte"!, quase não lembro o nome. Eu cheguei, gente, expliquei tudo aquilo, fizemos uma interpretação... ou melhor, eu fiz a interpretação, expliquei sobre pronomes, finalizei a aula e percebi que algo não estava bem. Falei: "Gente, tudo bem? Vocês gostaram? Acho que podemos ver se é por aí". De repente, uma menina [...] levantou a mão. Eu pensei: "Vem bomba". Eu tinha o quê? Uns 26 anos, sei lá. Aí, essa menina falou: "Professor, eu tô preocupada". Falei: "Com o quê?". Ela disse: "Não é isso que a gente queria". E você já fica naquela insegurança, né? Você é jovem, professor, tem que se impor, né? E aí, o que eles queriam? Queriam que eu desse regras de acentuação, regras de ortografia, análise sintática para prestarem concurso público.

Eu me esqueci que, para a maioria deles, o acesso ao ensino superior era algo raro. Sabe o que eu fiz? Larguei essas coisas [...] e, a partir daquele momento, comecei a explicar o que eles realmente precisavam para a vida. Regras de acentuação, ortografia, análise, leitura de texto e interpretação. Não eram os textos que eu queria, não, mas eram os textos que eles queriam aprender. Então, quando você pensa em formação de leitor e, principalmente em um leitor literário, você tem que partir disso. Tem uma passagem pequena, do Fabio Akcelrud Durão, que eu adoro, nosso colega lá da

Unicamp. É um livro de 2002, olha só o que ele diz: "É preciso reconhecer que existem anos-luz de distância entre as atividades de lazer e socialização dos alunos — clipes, videogame, redes sociais, esportes — e a literatura. Por outro lado, o texto literário não é tão estranho à vida das pessoas a ponto de ser incomunicável".

Sendo assim, formar um leitor é tentar perceber um vínculo com a realidade leitora daquele aluno que está ali na nossa frente. São vários, né? Porque a escola já parte do princípio que você tem 50 na frente, mas não são 50 iguais. Não são. São 50 universos diferentes. E nesse grupo, você pode ter juventudes diferentes, questões diferentes, universos diferentes que precisam ser vistos na e pela literatura que você escolhe. Então, "Ah, eu acho que eles vão gostar disso aqui". Calma, será que todos vão gostar disso?

Eu me lembro que antes da pandemia três ou quatro anos atrás, começou uma invasão de besteira nas escolas. Pais que nunca se ocuparam de literatura passaram a ver coisas nos livros. O menino que engasga[4], dizendo que determinada autora está promovendo suicídio; o outro, o *Menino sem Pátria*[5], é comunista; o outro é gay; a outra, não sei o quê. Começaram a ver essas coisas como se os filhos deles não vivessem essas realidades. Fiquei pensando na minha juventude, [...] era mais saudável o ambiente do que hoje. Dizem: "Ah, mas as redes sociais são feitas para as pessoas interagirem", não, na verdade, as redes sociais são como uma arena romana. E quem está ali são os gladiadores que podem morrer se for o símbolo do *dislike*, sabe? Então, tudo é julgado ali. O adolescente está no meio dessa arena e ele está submetido ao clamor popular, como se estivesse no Coliseu. Se ele falar algo, se ele se comportar de determinado jeito, ele fica lá, dá *like* e salva a vida dele. Quando o Imperador Romano perguntava: "E aí, o que eu faço com esse Gladiador?" Se as pessoas dão *like*, salvam a vida dele, senão...morrem. Veja quantos problemas nós temos nas redes sociais

[4] MACHADO, Ana Maria. *O menino que espiava pra dentro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

[5] PUNTEL, Luiz. *Meninos sem pátria*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

e a escola, por sua vez, fingindo que está formando leitores literários simplesmente porque ela faz uma pergunta para responder no WhatsApp ou ela coloca um trechinho de livro. Então, vamos refletir o que é literatura para depois pensar na relação que isso pode ter com outros universos artísticos e culturais.

Eu vejo até na pós-graduação pessoas chegando e dizendo: "Eu trabalho com literatura comparada. Ah, eu vou estabelecer uma comparação entre literatura e cinema". Tá, mas o que você estudou de literatura? O que você estudou de cinema? Porque, muitas vezes, parece que tudo se resume a um juízo de valor: "Eu gostei disso, gostei daquilo, vamos ver o que combina". Não! Existem técnicas específicas para a produção literária e técnicas específicas para a produção cinematográfica. Se alguém diz: "Quero estudar literatura e psicanálise". Ok, mas o que você sabe de psicanálise? Onde você vai buscar embasamento para essa relação? Tem uma passagem interessante em um ensaio de Anatole France que diz o seguinte: "O bom crítico é aquele que narra as aventuras de sua alma em meio às obras-primas". Isso remete à crítica impressionista, aquela que parte da experiência pessoal do leitor.

A escola vive nessa corda bamba entre formar leitores literários e seguir modelos normativos — como os de Aristóteles, que influenciaram a Idade Média — ou adotar uma abordagem meramente descritiva. O grande desafio é formar leitores literários que consigam se reconhecer em uma obra. Quando um livro se dirige a eles, precisa dialogar com seu universo, utilizar as palavras que fazem parte de seu repertório, respeitar sua competência linguística. E, ao mesmo tempo, manter o caráter artístico da literatura, elevando a linguagem dentro da obra. É assim que o jovem pode, de fato, compreender o que é literatura e começar a se tornar um leitor literário. Agora, muitas coisas não podem ser desvinculadas dos clássicos da literatura, nem dos cânones literários. Mas, para formar leitores literários hoje, precisamos conhecer também outras formas de narrativa, como os games e as animações disponíveis no YouTube e em diversas plataformas. Não digo que precisamos estudá-los a fundo, pois não há tempo para tudo, mas ao

menos devemos ter algum conhecimento sobre essas mídias, porque, ao interagir com elas, sempre aprendemos alguma coisa.

Hoje, as empresas que detêm esse conhecimento já estão sempre criando algo novo. Você vai ao shopping, compra um celular e acha que está arrasando, mas, no dia seguinte, lançam outro com 900 câmeras. E, daqui a pouco, teremos novas tecnologias, como hologramas e muito mais. Ou seja, é preciso acompanhar essas mudanças e saber diferenciá-las. Um trabalho que tenho desenvolvido com meus alunos da pós-graduação é justamente esse: às vezes, eles assistem a algo no YouTube e passam a analisar aquilo como se fosse literatura. Mas não é. Aquilo pode até ter sido produzido a partir de um texto literário, mas não é, em si, literatura. Então, quais são os limites para que algo seja uma coisa ou outra?

Outro comportamento que observo, principalmente entre professores que trabalham com jovens em sala de aula, é a seguinte lógica: "Vou dar esse livro porque eles estão gostando muito de fadas, de figuras mais soturnas, de algo mais *dark*. Então, vou escolher esse livro porque eles gostam". Mas a questão é: você está escolhendo esse livro porque o aluno gosta ou porque ele é importante para a formação dele? Porque, no futuro, em um outro estágio da vida, ele precisará estar preparado para ler outros tipos de textos. A formação de leitores é um grande desafio para a escola todos os anos. Existe algo chamado planejamento que, na prática, muitas vezes, serve apenas para tomar um café horrível, comer bolacha velha e falar da vida dos outros. Depois, copia-se o planejamento do ano anterior para entregar, como se fosse apenas uma formalidade. Parece que, uma vez entregue, está resolvido. Mas não é assim que funciona.

Muitas vezes, a palavra "interdisciplinaridade" é usada como se significasse apenas a junção de conteúdos, mas não é isso. No início do ano, as escolas deveriam parar para refletir: quem são esses alunos? De onde vêm? O que queremos formar em dois, três, quatro anos? Isso vale também para os programas de pós-graduação, onde existe algo chamado "perfil do egresso". Que tipo

de profissional queremos formar ao final do curso? Interdisciplinaridade, portanto, não é apenas cruzar conteúdo. Se sou professor de Literatura Infantil e Juvenil, o que, dentro da minha competência, posso fazer para contribuir com a formação desse aluno ao longo do curso? A literatura tem sido utilizada nas escolas de uma forma, muitas vezes, enfadonha e ineficaz. Por exemplo, se há um projeto na escola sobre escassez de água, o professor de ciências introduz o tema, o de geografia complementa e, então, o professor de literatura usa um texto que fala sobre o Nordeste para trabalhar o assunto. Mas, quando esse mesmo texto chega ao terceiro ou quarto professor, os alunos já não aguentam mais. Isso não é interdisciplinaridade, é apenas intersecção de conteúdos — e, muitas vezes, se torna algo repetitivo e cansativo.

Outra moda que vem surgindo é a ideia de que o aluno deve ser "protagonista" do próprio aprendizado. Desculpem-me os que acreditam nisso, mas... eu sou o protagonista do meu conhecimento? Há escolas em São Paulo onde os alunos escolhem o que querem aprender. Opa, opa! Claro que a participação do aluno é fundamental, mas a escola precisa ter uma direção clara e objetivos de ensino bem definidos. E não, não sou um tradicionalista, mas é necessário equilíbrio. [...]. Então, precisamos refletir sobre o seguinte: trabalhamos com o literário, mas o que é o literário? O literário também é um resultado da experiência de leitura. Não adianta apresentar um cânone se o aluno não consegue compreender aquele objeto de estudo. Se ele não conseguir construir um sentido para o texto, se não perceber que aquilo é uma representação artística de uma realidade cultural, social ou política, então, o literário não cumpre sua função. O jovem precisa enxergar o literário como algo que se concretiza na e pela leitura, na e pela interação entre o texto e os outros textos que ele já carrega em sua vida. Isso é extremamente importante.

Agora, vamos pensar na escola. O que a escola faz? Muitas vezes, no planejamento — aquele momento de comer bolacha velha e tomar café ruim —, os professores ficam escolhendo os livros. Aí sempre tem um que diz: “Eu trabalho com esse livro há 10 anos e os

alunos sempre gostaram". Mas, espera aí... isso virou uma máquina do tempo? Os alunos ficam lendo o mesmo livro há anos? Sem falar nas tradicionais fichinhas amarelas de leitura e nas provinhas de leitura. E a culpa disso também é da sociedade. Na prática, o conceito de "influência literária" não interessa para muitas famílias. O que interessa é algo concreto, algo que possa ser mensurado, que gere uma nota. Isso cria um grande obstáculo para a formação do leitor literário, porque a própria família, muitas vezes, interfere em algo que não compreende. Aliás, um dos grandes desafios da escola é lidar com pais e mães que ficam na porta fiscalizando o que o professor ensina. Tem momentos em que dá vontade de perguntar: "A senhora é formada em Letras? O que já leu?".

Além disso, há outro ponto importante: sempre que se propõe um curso de formação de professores ou se discute o planejamento escolar, essas questões voltam à tona... Existem os queridinhos das professoras — aqueles autores e ilustradores que sempre aparecem. Aí vem um congresso e chamam sempre os mesmos. Já sabemos que vai lotar. Na literatura infantil e juvenil, os cânones também se formaram mais pelo nome dos autores do que pelas obras em si. Alguns se repetem tanto que viraram símbolos de "coisa boa". Não vou citar nomes, mas já me vieram três ou quatro à cabeça. Às vezes, você fala com um professor e ele logo diz: "Ah, fulano de tal lançou um novo livro, vamos colocá-lo na lista!" Essa tendência, como bem discute Andruetto[6], precisa ser questionada. Não podemos transformar a literatura infantil e juvenil em um cânone fixo de autores e ilustradores, pois nem todo mundo consegue se superar o tempo todo.

Durante um tempo, fui jurado do Prêmio Jabuti, assim como muitos colegas aqui. E, às vezes, ao receber uma obra, pensava: "Nossa, fulano de tal escreveu isso?" Por exemplo, há livros que, só pelo estilo do ilustrador, você já sabe de quem são. Então, as pessoas se sentem confortáveis, mas isso não significa que são bons. E aqui está um grande equívoco: a literatura não deve ser

[6] María Teresa Andruetto

confortável. Mas não é para isso! Literatura é para bagunçar o coreto, para desestabilizar. Lembro-me de um episódio na USP, quando os alunos analisaram *O Sapato de Salto*, da Lygia Bojunga. Livro que, por sua vez, não é classificado como literatura juvenil, mas entrou no Jabuti nessa categoria. Quando dei a leitura, gerou um desconforto enorme. Uma aluna se recusou a apresentar o seminário, e o grupo todo ficou inquieto. "Não tem um livro mais leve?", perguntaram. Eu disse: "Não, não tem! Não tem porque a literatura também é para causar esse impacto". No livro, há a representação de uma pessoa com Alzheimer.

Isso nos leva a outra questão: a literatura não é (ou não deveria ser) um documento histórico. Ela representa momentos sociais, mas não deve se limitar a uma visão documental. Precisamos entender as dimensões do fazer literário. Primeiro, há uma dimensão individual: a relação do autor com o universo que o cerca. Depois, há a dimensão social: quando a obra é lida, ela se transforma na experiência de um grupo. Por fim, há a experiência cultural. Por exemplo, como entendemos a América Latina sem passar por Gabriel García Márquez, por exemplo? Portanto, os cânones, muitas vezes, são criados sem considerar a cultura que os produziu, e autores são esquecidos nesse processo. A partir disso, Andruetto discute, criam-se novos cânones de autores, não de obras. Mas o que torna uma obra relevante não é só quem a escreveu, e sim o impacto que ela gera. Hoje, com a era da conectividade, tudo isso se torna ainda mais complexo. Para os jovens, que já vivem um sincretismo de linguagens — o visual, o sonoro, o interativo —, pode ser muito mais atrativo assistir um vídeo ou uma animação na Internet do que ler um livro.

Se pegarmos *A Maior Flor do Mundo*, do Saramago, veremos que o livro é maravilhoso. Mas há também animações incríveis no YouTube. E me coloco no lugar dos jovens: há um livro muito bacana sobre a performance da leitura, do Paul Zumthor. Ele afirma que toda a performance do jovem está moldada pela visualidade e pelo sincretismo de linguagens — o que ele encontra num vídeo do YouTube, em um game, em qualquer mídia digital.

Então, como pode ser difícil para ele mudar essa performance corporal para pegar um livro e ler a palavra escrita em silêncio? É preciso entender que o jovem de hoje não teve a mesma formação que eu tive, por exemplo, num colégio beneditino, onde íamos à biblioteca e ficávamos em silêncio, sem qualquer sussurro. Até hoje, quando quero me concentrar, faço isso — vejam como esses hábitos moldam nossa relação com a leitura.

Outra questão importante: o que queremos discutir em sala de aula? O que queremos com o ensino de literatura para os jovens? Eu quero que ele leia o quê? Eu quero que ele leia por quê? O jovem e a família precisam entender que isso exige um projeto. Primeira parte: Por que eu vou ler literatura? Observem que a literatura foi acometida de algo que não ressoou nas outras artes: ninguém obriga um aluno a fazer prova sobre um filme, uma música ou um game. Mas a literatura foi capturada pela escola e transformada em obrigação. Antigamente tínhamos aulas de música, pintura, escultura e tudo isso foi acabando, sobrou a literatura.

Se olharmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), veremos que a literatura praticamente desapareceu. Na BNCC atual, sugiro que você procure as palavras: nação; literatura; gramática; higiene; pátria e observe quantas vezes essas palavras repetem. Isso já vinha desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando o ensino passou a ser chamado de "Linguagens e seus Códigos", eu procurei e praticamente não aparece literatura. Se você procurar na BNCC atual, diversidade cultural acabou. É mencionada de maneira tão sutil que, se o professor não tocar no assunto, melhor ainda. Essa é a sensação que passa. Então, a literatura virou uma equação de segundo grau — e a equação está até mais valorizada, porque supostamente "desenvolve competências". E ninguém diz explicitamente qual competência o ensino da literatura pode promover. Mas a literatura não se aprende assim: ela se vive. O jovem precisa conviver com a literatura, assim como convive com outras artes neste universo de tanta tecnologia.

Claro que a tecnologia é ótima — se não fosse por ela, eu nem poderia estar em Assis hoje. Mas precisamos sempre voltar à pergunta essencial: o que é literatura? Precisamos voltar a esse ponto como quem volta para casa, para a universidade onde fez a pós-graduação. Porque, se não fizermos isso, teremos uma sociedade inteira afastando as pessoas do literário. Houve um tempo em que a literatura ocupava um lugar central na sociedade. Políticos, mesmo que de forma artificial, citavam trechos literários em seus discursos para mostrar sofisticação. A literatura fazia parte da vida familiar e do lazer. Não havia terceirização da contação de histórias — nada contra contadores de histórias, mas, quando eu era pequeno, quem fazia isso era minha avó, minha mãe, meu pai. Hoje, os pais param o carro na porta do shopping e deixam a criança com um contador de histórias enquanto fazem compras. É ótimo que hoje se ensine sobre culturas africanas, indígenas, a diversidade. Mas e o que essas culturas valorizam? O respeito ao idoso, a transmissão oral do conhecimento, o contato entre gerações, entender o que um idoso tem a dizer.

Ensina-se muito na escola, mas esquecem do próprio convívio com a diversidade. E a literatura? Ela não se aprende mais. Dizem que a geração atual é mais inteligente porque mexe no celular desde cedo, mas mexer no celular não é inteligência — é hábito. A criança nasce e colocam um celular na mão dela para ficar quieta, ela conhece minhocas pelo YouTube. Não mexe na terra. A vivência está sendo apagada. Já existem gerações que largaram celulares e *tablets* na mão das crianças para terem sossego — e agora não sabem o que fazer para tirá-las e substituir por um livro. É interessante pensarmos em algo básico: o literário, a arte da palavra escrita, a representação da sociedade por meio da literatura, pode estar em diversos suportes. É fantástico termos um livro enriquecido pelas tecnologias atuais — ler um livro e, ao mesmo tempo, acessar uma animação no YouTube, compartilhar reflexões em outras plataformas, discutir o texto em espaços diversos. Mas, para isso, é preciso conhecer os diferentes tipos de leitores. Aquilo que a Nelly Novaes Coelho começou e a Lúcia Santaella terminou.

É necessário verificar o tipo de leitor que nós temos. Coelho, faz a classificação a partir da competência linguística, da "alfabetização" ou escolarização, então: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor crítico. Já Santaella analisa a relação da leitura com a sociedade e suas transformações. Ela descreve, por exemplo, o *leitor contemplativo*, aquele que, no passado, lia em silêncio nas bibliotecas, como as figuras medievais nos mosteiros. Haikai, por exemplo, exige contemplação — não é uma leitura para se fazer dentro de uma sala de aula, mas na natureza, lá fora.

Com o avanço das tecnologias, surgem outros perfis. O *leitor movente* se desloca pelo texto, assim como os conteúdos começaram a se movimentar em telas: cinema, outdoors, interações visuais. Com a Internet, surge o *leitor imersivo*, que se aprofunda no texto digital, puxando *links*, explorando referências — mas sempre dentro dos limites impostos pela rede. Antes, estudávamos com um dicionário ao lado; hoje, basta um clique para obter o significado de uma palavra. Não sei se é melhor ou pior — é apenas diferente. Agora temos um novo tipo: o *leitor ubíquo*. O que significa isso? O dom da ubiquidade: estar em vários lugares ao mesmo tempo. Esse é o leitor que temos em sala de aula hoje. Ele está assistindo à aula, mas também mexendo no celular. Ele lê alguma coisa enquanto responde uma mensagem. Ele está conectado a múltiplas telas simultaneamente. Como formar esse leitor? Como trazer esse perfil para a literatura? A escola ainda espera que ele volte a ser contemplativo, como éramos na biblioteca, mas isso exige um percurso, estratégias e temáticas diferentes. O desafio está lançado.

O ideal? Pegue esse jovem, mergulhado na diversidade do mundo atual, e amplie suas possibilidades de leitura. Traga crônicas, *slams*, batalhas de poemas — mas não pare por aí. O objetivo da escola deve ser transformá-lo em um *leitor plural*. Ele não vai abandonar o *tablet*, o celular ou o computador, mas pode aprender a apreciar outras formas de leitura. E esse não é apenas um problema dos jovens. É também um problema dos professores. O professor não pode se fossilizar; ele precisa participar desse processo. Como diz Maria do Rosário Magnani, "o professor é

concomitantemente alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, lê e expõe a sua leitura e o seu gosto com a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera dos seus alunos". Mas isso é algo que muitos não querem ouvir. Quer ser odiado no primeiro dia na escola? Entre na sala dos professores e pergunte: "E aí, o que vocês estão lendo?". Pronto. Pode ter certeza de que ninguém mais vai te olhar na cara.

Sendo assim, quando falamos sobre a formação do leitor literário, a culpa não é apenas dos jovens. Para formar leitores, os professores precisam ser leitores. Leitores de livros, de textos, mas também leitores do mundo, do outro, da sociedade. E esse período sombrio que vivemos nos mostrou como a falta de leitura crítica impacta tudo ao nosso redor.

Não trago receitas prontas. Não acredito nelas. O que funciona para um pode não funcionar para outro. Se eu pegar uma receita de um doce complicado, o resultado provavelmente não será o mesmo da confeitaria. Vai virar uma lambança ou sola de sapato. O mesmo vale para a leitura. Para formar leitores literários, é preciso gostar de ler, conhecer as teorias que analisam criticamente a produção literária, e, também, fruição. É preciso prazer na leitura. Será que os professores não ficam repetindo porque não sentem prazer em ler? Será que os currículos de Letras não precisam ser reformulados? Afinal, muitas universidades formam profissionais para trabalhar com o público, mas se calam sobre esse público ao longo da formação. Um médico, mesmo que não seja o melhor, sabe identificar um problema no estômago porque aprendeu onde ele fica. Mas um professor de Letras, formado em diversos cursos, conhece seu público? Ele pode até dominar o latim, saber sobre literaturas clássicas, mas o que ele faz com isso diante dos alunos? Ele acaba, muitas vezes, reproduzindo o que o professor anterior fazia, o que nem sempre é o mais correto.

Um ponto importante aqui é o uso de termos. Eu não uso mais o termo "Literatura Infantojuvenil", porque não é possível condensar em um único adjetivo coisas tão diferentes. Faço questão de falar de *Literatura Infantil* e *Literatura Juvenil*, ou, ainda, *literatura*

para crianças e jovens, pois a infância e a adolescência são duas fases distintas. Esse conceito era válido na década de 1950, quando começou a se pensar sobre o tema, mas agora, a realidade é outra.

Eu realmente espero que minha fala tenha, pelo menos, gerado algumas reflexões em vocês, colegas professores. Fico feliz se consegui trazer questões para pensar e contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do trabalho de todos. Fico feliz se eu trouxe questões para vocês pensarem, cumprimento de maneira muito carinhosa todos os meus colegas de Assis e, principalmente, aqueles que desenvolvem o trabalho nessa área que se tornou meu objetivo de vida. E, para finalizar, gostaria de deixar uma pequena "receitinha", uma poesia da Roseana Murray que sempre compartilho em palestras, pois acredito que ela tem tudo a ver com ser um professor que abraça sua missão de vida. O poema é "15 anos é assim"*:*

Tudo que eu queria era para sempre,
esse eterno deslumbramento de pássaro
aprendendo voo,
de rio aprendendo a montanha.
Tudo que eu queria era para sempre,
esse abraçar o mundo como se o mundo fosse um filho
e conversa entre os meus braços.

Eu acredito que ser professor exige essa entrega. Abraçar a profissão como projeto de vida é essencial. É um trabalho árduo, seja na pesquisa, seja na sala de aula, seja no formato virtual ou presencial. Mas você precisa querer isso, você precisa ter a vontade de ser como o pássaro que se lança ao voo, como o rio que desce da montanha sem saber exatamente o que está por vir. Em uma aula de pós-graduação, uma aluna me disse que ficou triste após a nossa conversa e que pensou muito sobre o que discutimos. Eu respondi: "Que bom! Prefiro que você se sinta assim, pois é melhor refletir profundamente do que passar o dia rindo sem entender o que está acontecendo ao seu redor".

Então, olha, primeiro gostaria de voltar a agradecer pelo convite, que me honrou muito estar com vocês nesta semana. Foi muito bom, mesmo de longe, rever amigos tão queridos e esta casa, que me traz lembranças tão especiais. Sinceramente, consigo até sentir o cheiro daquele jardim que fica atrás do primeiro prédio, que é um dos pilares dessa cidade, onde fui tão bem recebido. Conheci pessoas tão bacanas, como a Tânia Macedo, o Antônio Dimas e tantos outros que fazem parte da minha vida e da minha história. É incrível ver essas pessoas e saber que, de alguma forma, elas estão presentes na minha fala, na minha memória e no meu dia a dia.

Agradeço profundamente por tudo isso. E, em um momento em que se fala muito em gratidão nas redes sociais, eu gostaria de refletir um pouco mais sobre o que realmente significa. Primeiro, o mais superficial, que é um simples "thank you", em que você agradece, mas não vai além disso. Depois, há um nível intermediário, mais profundo, que é encontrado nas línguas neolatinas, como o "gracias" em espanhol ou "grazie" em italiano. Esse nível é quando você dá graças pela pessoa que fez algo por você. Por fim, temos o nível mais profundo da gratidão, que está no português com o "muito obrigado", em que você se sente obrigado a retribuir de alguma forma aquilo que foi concedido a você. É com essa gratidão profunda, conforme o pensamento de São Tomás de Aquino, que eu agradeço a todos vocês, especialmente à professora e amiga tão querida, Eliane Galvão, e a todos que fazem parte desta casa. Eu me sinto profundamente obrigado a retribuir o que me foi dado e, com isso, criar um vínculo, como ele sugere.

Muito obrigado por tudo o que já me proporcionaram e por tudo o que esta casa de Assis me proporcionou.

José Nicolau Gregorin Filho, presença luminosa

Regina Michelli

José Nicolau Gregorin Filho! Nicolau foi um cometa que atravessou nossas vidas deixando um rastro de luminosidade! Difícil falar sobre alguém de quem se gosta e se admira muito... e que partiu! Advirto que escrevi um texto muito pessoal, centrado na minha vivência com Nicolau e no que fizemos juntos, texto tecido entre coração e mente, entre o afeto que continuo tendo por ele e o saber que adquiri nessa convivência.

Foi em um congresso na UERJ-FFP, o IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo, que nos conhecemos. Estávamos em 2007. Eu já pesquisava Literatura Infantojuvenil (expressão que, decididamente, ele não aprovava) e soube por colegas que havia um professor da USP com seus orientandos no evento, cuja investigação igualmente tinha, por *corpus,* essa literatura. Ao me aproximar, soube que ele também me buscava. Foi um momento de apresentações, ao final do dia, com uma foto. Nada mais. Mas foi o primeiro de muitos outros encontros e parcerias.

Um ano depois, 2008, coordenamos nosso primeiro simpósio, juntamente com Patrícia Pina da UNESB, no XI Congresso Internacional da ABRALIC, Associação Brasileira de Literatura Comparada, o que originou um *e-book* (2011). Naquele ano bastante movimentado, participamos de uma mesa sobre o ensino de Literatura Infantil no V Encontro de Literatura Infantil e Juvenil, na UFRJ. Daí para frente, os laços se estreitaram com outras participações em mesas-redondas, coordenações de simpósios e dossiês, conversas... Em 2013, o meu pedido de orientação para um pós-doutoramento na USP selou, definitivamente, nossa amizade, pedido que foi alegremente aceito por Nicolau. O trabalho final foi publicado com um prefácio delicado e gentil desse grande amigo.

Em 2018, um passo decisivo foi dado com a formação do Grupo de Pesquisa CNPq-UERJ EnLIJ – Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil (termo cunhado por Nicolau): ficção, teorias e práticas –, liderado por nós dois, aproximando UERJ e USP, além de agregarmos pesquisadores de várias instituições de ensino do Brasil, animados com o novo grupo. Em 2019, nosso primeiro encontro nacional, o I ENLIJ, foi organizado por mim, Nicolau e Flavio García, da UERJ, congresso que propiciou imensa troca de conhecimentos e alegrias pelos espaços de Letras na instituição carioca. A trinca coordenadora se manteve na organização do primeiro congresso internacional e segundo nacional – I CILIJ e II ENLIJ –, que aconteceu de forma remota em 2021. Em 2020, coordenamos, os três, dois dossiês sobre "Literaturas para crianças e jovens" no *Caderno Seminal*, o que nos possibilitou o acesso a textos de autores relevantes nessa seara. Nesse mesmo ano, houve ainda a publicação da obra *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: *reflexões críticas e práticas leitoras*, resultante de conferências e palestras proferidas durante o I ENLIJ, título bem avaliado pela CAPES, no quadriênio 2017-2020.

O II CILIJ - III ENLIJ, em maio de 2025, ressente-se de sua ausência. Sua falta é um vazio que, embora nos deixe tristes, é vivenciada como presença. Sua alegria e disposição, seu companheirismo e temperamento lúcido, sempre muito firme e acolhedor, propondo caminhos e soluções para os desafios que surgiam, continuam conosco. A homenagem justíssima que lhe prestamos hoje evidencia que ele permanece entre nós.

Nicolau não foi apenas uma pessoa íntegra, sincera, entusiasmada, amiga e parceira diante de novas realizações. Foi também um pesquisador ímpar. Ele representava a Literatura Infantil e Juvenil no Brasil e no exterior, por meio de seu trabalho. Como pesquisador, não tenho receio algum de afirmar que Nicolau evidenciava um olhar arguto sobre as obras de literatura nas falas e nas análises críticas com que nos presenteou, abarcando tanto as já consagradas, como títulos recém-lançados

no mercado. Sempre atento às novas publicações, eventualmente conversávamos sobre elas.

O campo da pesquisa e, consequentemente - como gostava de pontuar -, do ensino da literatura para crianças e jovens no Brasil foi objeto de seu estudo, evidenciando a ligação necessária entre as duas atividades. Dentre vários trabalhos, elencou perspectivas teóricas ou "linhas investigativas" (2008), que orientam, metodologicamente, os estudiosos dessa literatura, como a perspectiva linguística, a sócio-histórica, a semiótica, a pedagógica, a psicanalítica, a comparativista, realçando, no entanto, que elas não se sustentam isoladamente. Considerando que o diálogo com outras áreas do saber inicia-se com o texto literário, a ele retornando, alertou: "Por ser um estudo de fronteira com outras disciplinas e ciências, o cuidado que o estudioso deve ter é centrar-se no seu objeto literário para que a pesquisa não se torne uma pesquisa sociológica, política ou antropológica, por exemplo" (Gregorin Filho, 2008, p. 42).

Nicolau se detinha, com certa inquietação e sensibilidade, nas relações da Literatura Infantil/Juvenil com a sociedade e, especialmente, com a formação do leitor, o que se mostra no título de seu livro *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*, publicado em 2009:

> Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.
> [...]
> Outra observação importante é criar condições para que não se percam os objetivos destas atividades, isto é, partir do texto literário para viajar pelo mundo. O professor deve ser o guia dessas deliciosas viagens que possuem um porto de partida e outro de chegada: o universo da literatura (2009, p. 77-78).

Em sua concepção, tanto infância quanto adolescência são constructos culturais, produzidos historicamente, cujos contextos precisam ser observados. Vários textos seus apontam sua

preocupação com a leitura, fomentando reflexões por meio de seus questionamentos, que, algumas vezes, abalavam convicções estabelecidas.

> Então, pergunta-se de que maneira e com quais estratégias a formação de leitores literários pode ser mais eficaz nessa época de mudanças substanciais nas relações sociais ocasionadas pelas novas tecnologias da informação e por novos suportes textuais que se dizem mais práticos e atrativos do que o livro impresso. Será que essa cultura hipermidiática tem sufocado a cultura literária e, mais do que isso, tem prejudicado a formação de leitores? (2020, p. 30).

Sua índole denunciava um espírito libertário e ousado, sustentando a importância da literatura infantil/juvenil como texto emancipador e plural, bem como a necessidade de estratégias de ensino que priorizassem a vivência social e as trocas culturais, afastando-se de conhecimentos estanques e atividades pré-moldadas. "Desarrumem as gavetas!" (2012), sugere no título do texto publicado no livro organizado por ele sobre os gêneros literários. Nicolau propunha o ensino significativo da literatura vinculado à vida do aluno e defendia o diálogo interartes e com as formas de produção do conhecimento nas abordagens das obras literárias. Entendendo a literatura "como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial-social-cultural" (2012, p. 155), fomentava um novo olhar para o ensino, priorizando "os saberes essenciais para a vida do aluno", o prazer da leitura literária, a liberdade de o leitor interagir com o texto literário, podendo expressar livremente sentimentos e impressões sobre o que leu.

O olhar crítico e sensível de Nicolau se estendia aos tempos atuais, refletindo sobre o papel da literatura no contexto de smartphones, tablets, *fake news*, onde impera a informação e não o conhecimento, menos ainda a sabedoria. O contato com as novas tecnologias, por meio da ação de mediadores, em sua opinião, podia favorecer a formação de leitores de textos de variados tipos, em diversos suportes, mas não apenas isso. No uso de novas

tecnologias, o maior desafio, para o professor, é, em sua visão, "mostrar aos jovens a possibilidade de conviver com o outro num universo real, num universo que não se deleta com o simples toque de uma tecla" (2020, p. 39).

Nicolau insistia na formação de "leitores do mundo e leitores de outros sujeitos que se colocam à sua frente" (2020, p. 39), denunciando uma postura humana e uma formação humanística. Partindo do pressuposto de que literatura é arte e se constrói pela linguagem, ele destaca dois aspectos importantes da literatura: sua capacidade revolucionária, fomentadora de questionamentos e reflexões; sua relação com a existência humana e seus conflitos. Para ele, "Formar leitores na atualidade pode ser resgatar o afeto que se encontrava no folhear de um livro e na degustação das palavras tecidas pela arte do texto literário, afeto esse que não precisa e não pode se apagar nas telas de seus aparelhos eletrônicos" (2020, p. 41-42).

Seu trabalho como pesquisador, em constante renovação do conhecimento, se estendeu à sua atuação como orientador, o que significa ter sido tanto um formador de leitores literários de Literatura Infantil/Juvenil, como um formador de professores e pesquisadores, alimentando a cadeia de ação em torno dessa área. Tive a oportunidade de conhecer alguns de seus alunos em diversas situações, como no congresso de 2019, na participação em uma aula ministrada por ele, em convite para banca e assistindo às comunicações de seus orientandos em diversos congressos e, principalmente, no de Ouro Preto, em 2023, quando, no auditório, as lágrimas escorriam, minhas e de algumas orientandas ali presentes. Pude conviver, mais de perto, com alguns poucos, mas percebi um ponto comum a todos os seus orientandos: o carinho e a admiração que lhe devotam. Nicolau sempre foi muito querido! O empenho de Flávia e Samira, suas (ex-)orientandas, em organizarem este livro comprova a ligação afetiva e a gratidão ao mestre, cujas atitudes exemplificaram tanto a importância que ele conferia à área a que se dedicou, como aos seres humanos com quem convivia:

> Imersos numa sociedade do desmanche, com paradigmas derrubados a todo o momento, crianças e jovens precisam aprender a ler o Outro, ler a multiplicidade das relações humanas que se processam nos meandros da vida social, que se modifica num constante fazer, historicamente produzido. E assim, nesse conflito de vozes e textos que contribuem sobremaneira para as trocas culturais e para as mudanças sociais, a literatura deve ocupar um lugar de destaque, um lugar político por excelência (2016, p. 64).

Nicolau deixou, na lembrança de quem o conheceu, sua figura altaneira e digna, sua voz possante e firme, sua postura generosa e comprometida, destacando-se entre seus pares. Deixou-nos, de herança, suas ideias, registradas em textos publicados e em vídeos encontrados no *YouTube*. Neles, compartilhou o resultado de suas pesquisas e dividiu inquietações, tendo o mérito de interrogar seu leitor, provocando-o a também refletir sobre o que leu. Nicolau é luz que não se apaga!

Referências

GARCIA, Flávio (Org.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores**: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 28-42. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/aLIJ_EntreTextoseLeitores.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Desarrumem as gavetas! *In:* GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 150-158.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino. *In*: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTO, Nelita (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart, Unisul, 2016, p. 59-93.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil/juvenil: formação de leitores em tempos de conectividade. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau;

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas. *In:* **Via Atlântica**, dossiê 14, v. 9, n.2, p. 35-44, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50378/54488>. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50378>. Acesso em: 12 fev. 2025.
GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). **Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/a_literatura_infantil_e_juvenil_hoje.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Três obras, múltiplos aprendizados: contribuições de José Nicolau Gregorin Filho para a formação de professores

Rosemar Eurico Coenga

O pesquisador José Nicolau Gregorin Filho é, sem dúvida, um dos nomes mais expressivos dos estudiosos sobre literatura infantil e juvenil. Isso se deve em grande parte a sua rica produção acadêmica, deixando, assim, um grande legado com seus escritos sobre a formação de leitores e a literatura endereçada a crianças e jovens.

Este texto pretende ser um exercício de leitura de três obras que compõem o conjunto de sua produção acadêmica: *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* (2009), *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores* (2011) e a coletânea *Literatura infantil em gêneros* (2012). Essas três obras trazem importantes reflexões sobre a importância da literatura para crianças e adolescentes, sobre a formação de leitores e seu compromisso em fornecer subsídios teórico-práticos com a formação do profissional da educação.

Cada página das obras em destaque é guiada por meio de uma metodologia singular atravessada por sua sensibilidade em um diálogo contínuo com os educadores/as. Suas investigações se ocupam em lançar um olhar às atuais práticas de leitura e as escolhas endereçadas ao leitor infantil e juvenil trazendo sugestões de atividades aos/as professores/as, com base num quadro que integra, de forma equilibrada, teoria e prática.

Neste texto, tratamos de cada uma delas em seções específicas. Para isso, realizamos a releitura das obras mencionadas buscando reconhecer em seus escritos os elementos que identificamos como conceitos-chave da obra de José Nicolau Gregorin, isto é, posições

e entendimentos que enxergarmos como basilares sobre a formação de leitores e a literatura voltada para crianças e adolescentes.

Na apresentação da obra *Literatura infantil:* múltiplas linguagens na formação de leitores (2009), o autor descreve seu esforço reflexivo em torno de seu interesse de pesquisa que nasceu no mestrado na Unesp e, posteriormente, em seu doutoramento, bem como outros estudos realizados para elaboração de pesquisas acadêmicas, palestras, cursos para professores e congressos. Dimensiona seu olhar, em especial, aos educadores, em que vão sendo colocados aspectos gerais da obra. Essa é a preocupação destacada pelo autor na apresentação da obra qual seja:

> Propor um diálogo com o professor e apontar alguns caminhos para que ele possa nortear o trabalho com esse envolvente tipo de texto em sala de aula, com breves reflexões acerca de sua gênese e história, já que a literatura infantil se tornou tão difundida e presente no cotidiano de milhares de crianças em diferentes partes do mundo (Gregorin Filho, 2009, p. 9).

O autor elenca outros objetivos, insistindo na relevância de se voltar sua atenção para fornecer subsídios teórico-práticos para a ampliação formativa do educador. No entanto, cabe aqui destacar os principais propósitos:

a) dialogar com o educador de ensino fundamental para incentivar nele o hábito de promover atividades oriundas da leitura de textos desse gênero;

b) instrumentalizar o educador para que ele promova com o estudante de ensino fundamental a pesquisa e o contato com diferentes gêneros textuais de língua portuguesa visando ao (re)conhecimento de sua identidade cultural e ampliação de seu universo cultural;

c) fornecer subsídios teórico-práticos para que o educador possa promover com o estudante de ensino fundamental a pesquisa e o contato com diferentes culturas africanas e indígenas do Brasil para o reconhecimento de sua identidade cultural e ampliação de seu universo cultural;

d) ampliar a competência dos profissionais da educação no que se refere à análise e indicação de livros mais adequados para cada uma das diferentes etapas do processo de letramento.

Em linha similar, na obra *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores* (2011), considera que adolescente e professor são o foco da discussão. Com esses objetivos delimitados consideramos que as obras selecionadas revelam a preocupação em valorizar e auxiliar o professor para com o trabalho com a literatura infantil e juvenil em sala de aula. Chama nossa atenção a relevância as propostas sugeridas que visam a ampliar o projeto pedagógico da escola.

As atividades sugeridas, a que aspira o autor, tomam, pois, como fundamento a literatura infantil e juvenil, compreendendo-a como estímulo para "que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais" (Gregorin Filho, 2009, p. 77). Eis porque o autor propõe atividades do tipo: quebra-cabeça, rodas de leitura e contação de histórias, oficina de arte, oficina de dramatização, oficina de expressão corporal, literatura na rede, a hora da novela, propaganda de livro, personagem viajante, mágica com palavras, feira de cultura, júri simulado, dentre outras propostas metodológicas. Assim, a perspectiva pedagógica delineada tem por objetivo:

> Voltar a atenção de profissionais da educação para sua diversidade, no sentido de que um livro pode ser aplicado em atividades lúdicas, artísticas e como importante aliado das práticas docentes que envolvem o ler, o escrever e, principalmente, o desenvolvimento de posturas investigativas e críticas do aluno, pois ensinar a pensar é também uma das funções mais importantes da escola (Gregorin Filho, 2009, p. 64).

Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores

A obra *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* foi publicada em 2009 pela editora Melhoramentos. Ela está dividida em dez capítulos. O primeiro, "A roupa infantil da literatura", trata de estudar a existência da literatura infantil como gênero e a união de dois planos de expressão (visual e verbal) e

dos dois planos de conteúdo (visual e verbal) inerentes à obra. Destaca que é de "fundamental importância quando se propõe a estudar a literatura "infantil", pois esses elementos são responsáveis pela criação de um tipo de texto" (p. 18). Auxilia essa reflexão quando diz que:

> Conhecer esses elementos construtores do universo textual e relacioná-lo com o estudo da literatura para crianças é de suma importância para que o professor possa construir com mais segurança as suas atividades de sala de aula, além de conseguir mais instrumentos para avaliar os livros que vai oferecer aos seus alunos (Gregorin Filho, 2009, p. 21).

No segundo, "Literatura infantil: breve percurso histórico", traça o questionamento se a literatura infantil é apenas um instrumento pedagógico ou é literatura e, consequentemente, arte? De uma perspectiva histórica, ele demonstra como vários autores, que tiveram influência nessa época, foram demasiadamente lidos pelas crianças e desempenharam papel relevante na vida escolar do Brasil. Entre os se destacam pela qualidade está Monteiro Lobato com seus livros voltados para crianças e sua proposta inovadora. Posteriormente, surgem outros nomes e obras que se preocupam com o lúdico, o catártico e o libertador, por meio de uma literatura que busca a arte. Em sua reflexão sobre literatura infantil, propõe um trabalho como algo essencialmente de natureza artística.

O terceiro capítulo, "Concepção de infância e literatura infantil", é dedicado a pensar uma concepção do universo infantil a partir de alguns autores que se interessam pelo emprego da literatura para a educação das crianças. Depois, amplia esse ponto de vista teórico, apontando o conceito de dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo: "entre textos que se produziram historicamente, ou seja, criança para nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa do desenvolvimento do ser humano" (Gregorin Filho, 2009, p. 40).

O quarto capítulo, "Alguns conceitos importantes", começa por revisitar termos como "leitor", sobre "como ler literatura infantil" e "ilustração". Classifica os tipos de leitor infantil a partir da

classificação proposta por Nelly Novaes Coelho. Agrupa da seguinte maneira: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico. Além disso, problematiza discussões sobre o ato de leitura. Carrega em seu bojo uma proposta de leitura que reconheça a leitura como um processo afetivo. Na esteira dessa discussão, questiona-se o papel da ilustração, como uma das linguagens mais recorrentes na obra literária infantil. Classifica as funções das ilustrações em: pontual, descritiva, narrativa, simbólica. Dialógica, estética, lúdica, tradutora e imersiva. Enfatiza que:

> Na atividade de leitura, o professor pode e deve dialogar com o aluno sobre as relações entre as diversas linguagens que compõem a obra, pois a criança educará o seu olhar para as múltiplas linguagens construtoras dos diversos textos nos quais a sociedade está imersa (Gregorin Filho, 2009, p. 56).

O quinto capítulo, "Como analisar o texto literário para criança", aponta as possíveis perspectivas de estudo e ensino de literatura infantil. Apresenta um breve panorama das linhas teóricas mais utilizadas na pesquisa e no ensino da literatura infantil para a orientação do trabalho em sala de aula, qual seja: a da crítica literária, a linguística, a histórico-social, a semiótica, a didático-pedagógica, a psicanalítica e a comparatista. A partir desta discussão, o que se pode fazer é afirmar, segundo o autor, que:

> Em todas elas, há uma necessidade específica a qual se pretende satisfazer com o estudo pretendido e, principalmente, que todas elas se complementam e representam importantes avanços de olhar para esse tipo de literatura produzida para um público tão particular (Gregorin Filho, 2009, p. 69).

Para aprofundar essa discussão, o sexto capítulo *A literatura infantil na sala de aula*, revê algumas possibilidades de atividades com a literatura para crianças, cujo dinamismo decorre de contato com a arte literária. Defende que

> trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas e conteúdos

> curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade (Gregorin Filho, 2009, p.78).

Apresenta algumas propostas de atividade com a literatura a fim de ampliar o projeto pedagógico da escola. Já no capítulo sete, "Literatura infantil e legislação", preconiza um conjunto de leis com vistas a uma educação inclusiva e democrática, dentre elas a Lei nº 11.645/2008. O capítulo oito, "Avaliação das atividades de leitura", prevê os critérios de avaliação do tipo de atividade desenvolvida e o conteúdo apreendido visando aproveitamento tanto do aluno como do professor. Por fim, nas "Considerações finais" entende que o trabalho com a literatura infantil é um campo fértil de possibilidades no espaço escolar. Apresenta, ao término da obra, algumas indicações de leitura que têm o propósito o aprofundamento do estudo acerca da literatura infantil.

Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores

A obra *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores* foi publicada em 2011 e nasceu do desejo de dar sequência à obra anterior com o propósito de compartilhar com profissionais da educação questões voltadas para a escolha e apreciação de leitura voltada aos jovens leitores. Elege como objetivo iniciar um debate da compreensão da adolescência e discutir parâmetros para entender o que é um bom livro para o jovem, além de trazer sugestões de atividades para professores.

A obra possui sete capítulos e o primeiro, intitulado "Adolescência como invenção social: aspectos relevantes", trata especificamente da compreensão da fase da adolescência nas sociedades ocidentais. Destaca a importância da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), de 13 de julho de 1990. Questiona o lugar do jovem na sociedade e na escola e, assim, adentra o plural universo sobre a juventude e sua categorização social.

"Breve percurso histórico da literatura juvenil" é o segundo capítulo, que propõe uma rica reflexão sobre a historicidade da literatura juvenil a partir das heranças europeias e norte-americanas. Traz um panorama da historiografia a partir dos jesuítas e suas práticas pedagógicas até a contemporaneidade. Nas palavras do autor:

> A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada. Na contemporaneidade, procura-se a leitura de uma literatura juvenil mais plural no que se refere à construção de seus enunciadores e mais enriquecida no que tange a seus diálogos com a realidade sociocultural do povo brasileiro, uma literatura que busque as manifestações artísticas de nosso povo e que demonstre o imaginário de nossa sociedade, não uma literatura que tenha como único objetivo veicular padrões estéticos e de conduta impostos por outras culturas e com valores exclusivamente moralizantes (Gregorin Filho, 2011, p. 42).

No capítulo três, "Imaginário, texto e sociedade", Gregorin explora o conceito de imaginário a partir de François Laplantine e Liana Trindade, procurando mostrar que "o imaginário é nutrido de um fazer constante, um fazer cultural que produz informações de natureza perceptiva, isto é, imagens oriundas da experiência visual da sociedade" (Gregorin Filho, 2011, p. 63).

"A literatura juvenil na sala de aula", quarto capítulo, problematiza a classificação das obras apontadas como literatura juvenil. O autor, apoiando-se em Nely Novaes Coelho, agrupa em: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente, leitor crítico. Ele acentua que

> essa sistematização das etapas do aprendizado da leitura é bastante útil para as interpretações da literatura voltada para os jovens, já que o fator "percepção da imagem" (construída seja da linguagem verbal, seja de outro tipo de linguagem) está estritamente vinculado às etapas de percepção do mundo e de reconhecimento das relações sociais e afetivas (Gregorin Filho, 2011, p. 68).

O autor, fundamentado em estudos sobre a formação de leitores considera:

> A leitura um processo neurofisiológico, pois ela é um ato concreto, observável, que recorre a certas faculdades do ser humano. A leitura não é possível sem o funcionamento do cérebro e, na maioria dos casos, sem a utilização do aparelho visual. A leitura é uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos mediante o funcionamento pleno de determinados conjuntos de órgãos do corpo (Gregorin Filho, 2011, p. 70).

Nesses termos, o autor ressalva a importância da ilustração para jovens leitores como união criativa dos planos de expressão (visual e verbal) e de conteúdo (visual e verbal), podendo-se construir, assim, uma obra motivadora da leitura do jovem. Adota a classificação, proposta por Camargo (1995), para analisar algumas funções da ilustração na obra literária; conforme dito, o mundo do jovem tem muito apelo à visualidade. Agrupa as funções em: pontuação, descrição, narração, função simbólica, função expressiva/ética, função estética, função lúdica e função metalinguística.

Assim, tomando a literatura juvenil na sala de aula, conclui que a literatura tem "o papel de promover um diálogo com outras artes e outras formas de produção do conhecimento, ou seja, um diálogo que seja construído pelas relações com outros tipos de textos" (Gregorin Filho, 2011, p. 78).

No capítulo cinco, "As atividades de leitura", apresenta diversas atividades práticas e defende a importância dessas atividades para a formação de professores que desenvolverão leitores na educação básica. Para dar suporte a essas atividades práticas, cita a interdisciplinaridade como eixo fundante e essencial para a formação de leitores. Por fim, nas "Considerações finais" reúne muitas das colocações feitas, e aponta o caráter emancipador do texto literário.

Literatura infantil em gêneros

Em 2012, o professor Nicolau, publicou a coletânea *Literatura infantil em gêneros* pela editora Mundo Mirim. A obra reúne um conjunto de ensaios de estudiosos e professores das mais diversas regiões do país a pensarem o tratamento do gênero literário na sala de aula como eixos fundantes e essenciais para a formação de leitores.

A discussão sobre a temática dos gêneros literários tem se tornado cada mais frequente nas escolas de Ensino Fundamental e seu uso restringia-se a classificações monótonas e esvaziadas de sentido. Mais: uma ausência de critérios quanto à atenção para o tema dos gêneros textuais e literários. Em alguns casos, segundo o autor, "professores e alunos procuram na literatura gêneros presentes no uso pragmático da língua e que ainda não foram elaborados pelo fazer literário" (Gregorin Filho, 2012, p. 7). Por outro lado, o ele questiona: esses textos podem ser classificados de fato como literatura? Ou seriam livros apenas supostamente literários, assim publicados somente para atender a propostas curriculares, listas de conteúdos e atividades escolares?

Foi pensando nesse quadro – confusão entre os termos e necessidade mínima de propostas práticas – que nasceu a coletânea. Os textos dos estudiosos trazem contribuições específicas com sugestões de trabalho para professores do Ensino Fundamental.

Na primeira parte da coletânea, discutem-se a teoria e prática dos gêneros mito e lenda, da professora Maria Auxiliadora Fontana Baseio e sua proposta de estudo e uso do texto. A vocação ensaística da estudiosa Regina Michelli se mostra em sua leitura detida em torno dos contos fantásticos e maravilhosos, por meio de leituras comparativas, especialmente, no eixo da intertextualidade, sugere o uso de livros e filmes que revisitam contos tradicionais.

Junto às análises, há o texto "Mistério e terror", da professora Rosa Gens, que trata especificamente desses gêneros que atraem e seduzem leitores. Esses gêneros permitem que mediadores de leitura e professores estimulem a fantasia e a imaginação, além do

raciocínio, que é requerido para resolver os mistérios ou antecipar os sobressaltos.

Patrícia Kátia da Costa Pina mergulha no universo da ficcionalidade da literatura em quadrinhos, que joga com duas linguagens, a verbal e a não verbal, destacando que o hibridismo da linguagem dos quadrinhos se torna um excelente instrumento de ensino-aprendizagem.

Neide Luzia de Rezende, no papel de pesquisadora dos gêneros confessionais, trata com seriedade a variedade e peculiaridade dos gêneros confessionais e sua abordagem no contexto escolar. Em complementaridade ao uso dos gêneros confessionais, a pesquisadora Susana Ramos Ventura trata dos gêneros diário e memória, pertencentes à escrita do eu. Crê que a leitura de obras do gênero memorialista é importante na formação do leitor, uma vez que mostra trajetórias humanas vivenciadas na sociedade brasileira ou em outras sociedades e trazem elementos que contribuem para a compreensão de nossa história e a formação de nossa identidade.

Outro capítulo de teor analítico e prático é o da professora Maria Zilda da Cunha sobre a poesia dirigida a infância. Em seu capítulo, são encontrados vários títulos indicados ao público infantil e juvenil. Por sua amplitude temática, a autora aponta muitas possibilidades de trabalho com o gênero poético em sala de aula, como leitura e brincadeira com poemas, reconhecimento de recursos de construção, leitura de textos poéticos e exploração de relações de semelhança, comparações, metáforas, escrita de poemas e saraus poéticos.

O autor Rosemar Eurico Coenga, em seu texto sobre Teatro, nos traz reflexões sobre o gênero teatro, apontando a riqueza do gênero e que há disponível uma variedade de textos a serem explorados em sala de aula.

Além disso, o texto "Monteiro Lobato: um sítio de aventuras", de Maria Afonsina Ferreira Matos e Elâne Francisca de Sousa, analisa o gênero na obra de Monteiro Lobato por sua relevância na literatura infantil brasileira. Propõe sugestões de trabalho, mostrando que a

leitura da obra de Lobato contribui vigorosamente na formação de leitores críticos, sensíveis, curiosos e atentos.

Quanto ao artigo "Desarrumem as gavetas: gêneros literários em sala de aula", o professor Nicolau aponta sua discussão acerca da relação entre os gêneros literários e as práticas de leitura literária na escola. Assinala algumas dessas polêmicas, que vão desde questões marcadamente teóricas até as estritamente literárias. Aponta o vazio do ensino de literatura no Ensino Fundamental e a reprodução de modelos.

A respeito dessa reprodução de modelos, é importante considerar a ideia do autor:

> Com os gêneros literários não é diferente e a prática se estende para a maioria das atividades que envolvem o trabalho com a palavra-arte na escola. Muitas vezes o aluno deixa de aprofundar na leitura da obra pela necessidade de responder a exercícios que visam aferir sua competência em encaixar o texto em gavetas diversas: dos gêneros, das figuras de linguagem, da biografia do autor e um sem-número de imposições teóricas que afastam o aluno do prazer da leitura literária e, consequentemente, do hábito de ler literatura (Gregorin Filho, 2012, p. 152).

A coletânea foi organizada com o propósito de partilha com o educador, na tentativa de divulgar propostas, roteiros de leitura dos gêneros literários e o processo e vivência literária para alunos do Ensino Fundamental, a partir da mediação dos professores.

Segundo Gregorin Filho, "a escola precisa, urgentemente, formar leitores para a vida e para a sociedade, para ler o outro, para ler a multiplicidade das relações humanas que se processam na e pela vida social" (Gregorin Filho, 2012, p.152).

Como se pode observar, nesse universo amplo e variado de propostas e uso dos gêneros literários na escola, o autor confirma a interação do texto literário a ser ofertado às crianças com a contribuição do professor, pois

> é essa liberdade de interagir com o texto literário que deve se constituir na mais importante contribuição do professor para a formação de novos leitores. Cada indivíduo, ao seu tempo e à sua maneira, poderá se construir

> como leitor plural se houver de um lado alguém que promova essa liberdade para o ato de ler e de outro alguém que possa expressar, discutir e debater suas impressões, angústias e seus prazeres sobre aquilo que se leu (Gregorin Filho, 2012, p. 156).

Com base nas três obras mencionadas, o autor delineia uma importante contribuição referente à importância da literatura infantil e juvenil, formação de leitores, visando à proposição de sólidas e valiosas contribuições à ação do professor que atua na Educação Básica. As obras direcionam para a ação de um interlocutor, no caso, o educador, requisitado para proceder à iniciação de seus alunos a incursão literária, por meio de inúmeras experiências propostas que se formulam para o professor em exercício.

Considerações finais

A literatura endereçada a crianças e jovens é um campo que abre espaço para múltiplas abordagens em sala de aula e, neste terreno, *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* (2009), *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores* (2011) e *Literatura infantil em gêneros* (2012) aprofundam questões acerca da literatura infantil e juvenil e formação de leitores. De sua vasta produção intelectual, debruçamo-nos sobre essas três obras emblemáticas e aqui apresentadas. Em certa medida, dialogam com educadores e apontam caminhos reflexivos com sugestões metodológicas para professores que atuam na Educação Básica.

O autor faleceu em 25 de abril de 2023, na cidade de São Paulo, tendo deixado uma produção vigorosa para quem deseja incursionar em pesquisas no campo da literatura infantil e juvenil. Suas obras refletem o compromisso de pensar estudos críticos que respondam às questões contemporâneas, articulando, desse modo, teoria e prática. Sob o efeito da leitura das obras citadas e de tantas outras, é que nos inspiramos em José Nicolau, estreitando laços de afeto e ensinamento que servem para compreender suas ideias e

conceitos dando ênfase a compreender o lugar e as possibilidades de mediação do professor no território da escola.

Nos propomos aqui, com a releitura das obras, manter viva as ideias do professor Nicolau no campo da literatura infantil e juvenil e na formação de leitores, servindo de ponto de partida para aqueles que desejam enveredar por esta seara. Nicolau faz parte do rol de pesquisadores que nos deixou um grande legado, dedicando-se com afinco nesse objeto de estudo e contribuindo para a formação de novos estudiosos interessados no tema.

Referências

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil***:* múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil***:* adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil em gêneros.** São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

A literatura juvenil como *front*: pesquisa e engajamento

Thiago Alves Valente

Entre 13 e 15 de junho de 2012, durante o II Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (XV CIELLI), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tive a grata satisfação de coordenar o Simpósio LTR13 – Literatura infantil e ensino: rotas, desvios e desafios, junto do Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho.

Hoje, evento consolidado na área de Letras da UEM, já em 2012 ocupava as agendas de professores-pesquisadores do Paraná e de muitos outros estados brasileiros. Foi lá que também consolidei uma relação de amizade e parceria profissional com o Professor Nicolau que nos acompanharia nos próximos anos em conversas sobre temas diversos, mas com destaque para questões da leitura em geral, da leitura de literatura e da literatura infantil e juvenil, sempre pensando em leitores os mais reais possíveis, principalmente no que diz respeito ao público escolar.

Evidentemente, esses temas se espalham por muitos textos, conferências e registros outros realizados por Gregorin ao longo de sua vida. Por isso, para este capítulo de homenagem, utilizamos dois de seus textos que demonstram a importância dos estudos, análises e reflexões daquele autor para o campo das Letras e da Educação.

No primeiro caso, sua obra *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*, de 2011, foi uma de nossas bases teóricas elementares para a exploração do conceito de literatura juvenil em um capítulo intitulado "Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro", integrado à obra *Desafios contemporâneos: a escrita do agora* (Oliveira; Brandileone, 2013).

No capítulo publicado naquele livro, escrito em coautoria com a Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNESP), tomamos de Gregorin uma perspectiva integradora, tecida a partir de contexto histórico identificado por marcos legais e questões sociais relevantes em suas temporalidades respectivas. Assim, iniciamos nosso texto com alguns apontamentos conceituais, emprestados majoritariamente do trabalho de Gregorin (2011), pois, para ele, a problematização recai sobre o fato de que não existe uma categorização fixa para o que se entende por "juventude": "ela começa no período transitório da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores" (Gregorin Filho, 2011, p. 15).

Explica ele que, ao longo do tempo, diferentes sociedades atribuíram significados diversos para essa fase da vida. Contudo, a partir do século XVIII, a preocupação iluminista com a educação de crianças e jovens trouxe em seu bojo concepções novas sobre o ser humano. De uma fase a ser cuidada pela burguesia consolidada a uma faixa de mercado rentável, tinha-se, no período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um mundo preparado para inventar a adolescência e "[...] difundir pelo mundo uma representação social que só teve o trabalho de se transformar com a crescente valorização do consumo" (Gregorin Filho, 2011, p. 18).

Frequentemente inquieto com as mazelas nacionais, Gregorin lembra, em seu texto, que as modificações do sistema educacional brasileiro, após a abertura democrática dos anos 1980, acarretaram políticas especificamente voltadas ao jovem:

> Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069), que considera criança a pessoa com até doze anos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos e tem como objetivo nortear o tratamento para com eles. Essa iniciativa governamental, embora tenha propiciado maior cuidado com os indivíduos dessas faixas etárias no que se refere à violência, não conseguiu dar conta das transformações sociais promotoras de várias situações de risco.
>
> Qual era o lugar do jovem na sociedade e na escola? Para defini-lo, surgiram lideranças em movimentos estudantis que alcançaram as ruas para lutas

> político-sociais, muitas vezes vivendo na clandestinidade para fugir de prisões e torturas e mesmo da morte (Gregorin Filho, 2011, p. 21).

Identificar um conjunto de obras por um termo como "juvenil" indica que se tem um objeto delimitado por determinadas práticas sociais impostas historicamente por diferentes situações, acontecimentos ou posicionamentos diante da literatura e da leitura, como ele destaca:

> Essas mudanças foram, histórica e dialogicamente, trazendo para a chamada literatura juvenil: a diversidade de valores do mundo contemporâneo; o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia; as vozes de diferentes contextos sociais e culturais na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência; e, o mais importante, as vozes e sentimentos do adolescente nas páginas dos livros, nas ilustrações e nas diferentes linguagens que compõem a produção artística para os jovens (Gregorin Filho, 2011, p. 32-33).

Bem mais recente, certamente um de seus últimos textos enviados para publicação em livro, o capítulo "Do camburão ao Facebook", da obra *Literatura infantil e juvenil na fogueira*, publicada em 2024, sob organização de João Luís Ceccantini, Eliane Galvão e Thiago Valente, reincide quanto às preocupações de Gregorin para com um quadro social mais amplo. A partir de um fato ocorrido em uma escola do Rio de Janeiro, o autor realiza uma análise sobre a intersecção de elementos culturais, de ideias sobre o ensino ou a educação e o comportamento social balizador da relação dos jovens com o mundo circundante.

Conforme o título do capítulo indicia, a violência tematizada pela narrativa viria a transbordar, no mundo real, através das redes sociais. Para introdução de seu texto, Gregorin comenta a origem de sua análise preparada para a obra sobre censura, apontando o contexto dessa produção:

> A ideia de escrever um texto sobre a interferência da sociedade no que diz respeito a manifestações contrárias à adoção de obras destinadas a crianças e jovens nas escolas brasileiras já havia surgido há alguns meses, mas aquilo

> que se apresentava como uma simples ideia de mostrar à sociedade, aos pais e mesmo a profissionais de educação a falta de critérios para esses protestos intensificou-se com a crescente onda desses "ataques" em redes sociais. Esse contexto se mostra a partir de matérias como "Livro da coleção Vaga-Lume com ditadura como pano de fundo é retirado de lista de escola"; "Colégio Santo Agostinho, do Rio, suspende uso de livro considerado 'comunista' por grupo de pais"; "Alunos do Santo Agostinho protestam contra censura de livro na escola". *Meninos sem pátria* é o título do livro polemizado no caso do Colégio Santo Agostinho, obra de 1981, retirado da lista de leitura do sexto ano do colégio e noticiado em inúmeros órgãos de imprensa em 2018, em que víamos pais e supostos educadores dizendo os horrores que esta ou aquela obra poderiam causar na formação de seus filhos (Gregorin Filho, 2024, p. 206).

Em busca de compreender e elucidar os pontos supostamente tensionadores da narrativa em relação a pais de alunos do início do século XXI, tendo em vista que a obra, publicada nos anos 1980, não havia ainda sofrido tal cerceamento nas escolas, o autor realiza uma comparação entre a edição mais atual, de 2016 – a 23ª, e a primeira, de 1981:

> Com enfoque especial no livro *Meninos sem pátria* – aqui se comparam duas versões, a primeira e a última –, é possível perceber que os motivos alegados para a retirada dessa obra da lista de leitura escolar dizem respeito ao temor de que o jovem conheça alguns acontecimentos ocorridos durante os chamados "anos de chumbo" no Brasil e, desse modo, aprenda sobre o período. A questão, pois, é exatamente esta: que o livro leve o aluno a aprender que esse período no Brasil foi marcado pela perda da liberdade de expressão e pela repressão àqueles que se mostravam contrários ao regime.
>
> O livro narra a história de uma família exilada do Brasil pelas ameaças ao jornalista José Maria, por ter publicado artigos num jornal do interior do estado de São Paulo a respeito da tortura de um religioso. Graças à perseguição de um militar de baixa patente, Cabo Cirilo, o pai, José Maria, deixa o país. A esposa e seus filhos recebem ajuda de entidades religiosas, que os escondem em um convento e possibilitam sua saída do Brasil. Nesse ínterim, a família passa por situações dramáticas na Bolívia, no Chile e, posteriormente, na França, onde a família se estabelece por maior tempo. Mas esse é o pano de fundo para outras questões abordadas na obra pela visão de um adolescente envolvido com sentimentos e sensações próprios desse momento da vida.
>
> Na última edição, de 2016, alvo de críticas das famílias em busca da censura do livro, nota-se uma trama mais desenvolvida e minuciosa em comparação

> à primeira edição e bem menos polêmica no que se refere a um diálogo entre um padre e Marcos, protagonista da trama. Ainda no convento, o padre compara a coragem do pai do menino em denunciar abusos do regime à figura de Jesus, que buscava a verdade e pregava a igualdade entre as pessoas. Nesse ponto, as famílias criticaram o livro por, supostamente, passar uma imagem equivocada, pois Ele não poderia ser comparado a um "comunista".
> Na segunda edição, de 1981, o personagem jornalista sofre perseguição por artigos publicados na França, em que comentava o governo do Presidente Médici e, depois, o assassinato de Vladimir Herzog. Nessa mesma edição, o Cabo Cirilo reaparece acompanhando uma visita do Presidente Geisel na França. Essa personagem é mais elaborada na última edição; na primeira, o menino percebe que alguém o segue ocasionalmente pelas ruas de Paris, mas o texto não deixa claro se a situação é real ou apenas fruto da imaginação de uma criança acometida pelo medo de, mais uma vez, ter de viver na clandestinidade (Gregorin Filho, 2024, p. 207-209).

A incompreensão sobre obras literárias é um aspecto evidente e corrente na contrariedade de pais quanto a determinados títulos. Entretanto, essa mesma incompreensão acaba se relevando na instituição escolar, como o autor explica e questiona:

> Por outro lado, a escola questionada também demonstra falta de critério literário na inclusão de obras destinadas ao público, já que, após a manifestação dos pais, relatou ter analisado a obra e resolveu excluí-la da leitura. Não deveria ter acontecido o contrário? Mostrar que o livro, em sua narrativa fácil e atrativa para o público a que se destina, contribuiria para a formação de leitores? Não houve esse critério na seleção da obra no sentido de poder justificar prontamente o porquê aquele livro estaria recomendado para aquele ano específico? Que a linguagem clara e direta presente na obra, a revisão e atualização retirando elementos datados, tais como o nome de um iogurte muito vendido na época ou determinadas gírias em moda, tornaram o livro mais "palatável" para o leitor de hoje? Por que não dizer que o encadeamento rápido das ações, o universo do adolescente frente às questões e dúvidas sobre a vida e o amor são retratadas de modo a que o seu leitor se espelhe nessa obra? (Gregorin Filho, 2024, p. 210).

Em sintonia com a proposta geral de *Literatura infantil e juvenil na fogueira*, o texto de Gregorin consegue tocar em questões teóricas

elementares para o debate sobre a censura, sem, no entanto, distanciar-se do público não especializado no assunto:

> Ler um texto literário é desvendar dois universos, um deles construído no interior do próprio texto, com suas verdades moldadas por meio de um uso próprio da língua, a língua moldada pela arte; outro que se relaciona com a sociedade, externa, ancorando o texto num momento de produção. No caso do livro de Puntel, a ação transcorre no mesmo momento de produção da obra, exatamente o momento em que indivíduos saíam do Brasil por questões políticas, já que se perdiam liberdades e direitos individuais, perdia-se a democracia com os Atos Institucionais que se sucediam (Gregorin Filho, 2024, p. 213).

Para finalizar sua análise e, sobretudo, a explicação sobre o caso em foco, o autor recorre à epígrafe que abre seu capítulo, retirada de *Meninos sem pátria*, de 2016:

> Esse cara vai me fazer falar sobre o Brasil,
> Vai me fazer sentir saudade do Brasil,
> Vai me fazer dar vontade de voltar ao Brasil
> (Puntel, 2016 *apud* Gregorin Filho, 2024).

Conclui seu argumento, então, demonstrando como a literatura é tecida por diversos textos escritos e publicados em contextos diversos, cujos sentidos vão se atualizando no tempo. De modo muito acessível, assim encerra sua conversa com o leitor:

> Para concluir essas breves palavras sobre a retirada de um livro de literatura juvenil de uma escola sem que os critérios fossem a sua qualidade literária, fica uma questão, uma questão de Fernando Gabeira, utilizada pelo autor como uma nova epígrafe do livro *Meninos sem Pátria*, inserida na última edição, a mesma utilizada para abrir este texto – a questão do exílio. Lendo esse fragmento, é importante que se lembre de outro texto canônico da literatura brasileira, de um outro momento, mas numa linguagem literária de outra época, em 1846, no romantismo de Gonçalves Dias, a Canção do Exílio:
>
> Minha terra tem palmeiras
> Onde canta o Sabiá.
> Não permita Deus que eu morra,

> Sem que eu volte para lá;
> Sem que eu desfrute os primores
> Que não encontro por cá;
> Sem qu'inda aviste as palmeiras,
> Onde canta o Sabiá (Gonçalves Dias, 1969, p. 6).

> Um bom exercício para os contrários ao livro de Puntel talvez fosse, antes de invadirem redes sociais para tentar impedir o direito à leitura literária, perceber que as obras dialogam entre si e com os seus leitores, discutem questões humanas por meio da arte em teias de significados complexos, teia essa na qual a humanidade molda valores, seus saberes e as suas identidades. Portanto, impedir o acesso a uma obra de arte apenas por supor que o conteúdo seja maléfico é impedir esse direito à arte e à cultura, é reduzir o tamanho do mundo apenas àquilo que se quer e se pode ver (Gregorin Filho, 2024, p. 213-14).

O que percebemos, nesta breve abordagem sobre dois textos do autor – um livro bastante representativo de suas pesquisas e um capítulo pertinente por suas colocações críticas e analíticas – é um engajamento impulsionador do campo de estudos da literatura infantil e juvenil. Engajamento que, acompanhado da amizade, fica registrado de modo marcante em nossas memórias.

Referências

BLOWER, Ana Paula. Alunos do Santo Agostinho protestam contra censura de livro na escola. “Meninos sem pátria”, escrito em 1981, foi retirado da lista de leitura do sexto ano do colégio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 02 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-do-santo-agostinho-protestam-contra-censura-de-livro-na-escola-23130149>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BLOWER, Ana Paula; GRANDELLE, Renato. Colégio Santo Agostinho, do Rio, suspende uso de livro considerado “comunista” por grupo de pais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 02 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/co

legio-santo-agostinho-do-rio-suspende-uso-de-livro-considerado-comunista-por-grupo-de-pais-23122273>. Acesso em: 1 nov. 2018.
FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro. In: Ana Paula Franco Nóbile Brandileone; Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). **Desafios contemporâneos***:* a escrita do agora. São Paulo: Annablume, 2013, v. 1, p. 135-160
GONÇALVES DIAS. **Poesia. Coleção "Nossos Clássicos"**. São Paulo: Agir, 1969.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
PUNTEL, Luiz. **Meninos sem Pátria**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
PUNTEL, Luiz. **Meninos sem Pátria**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2016.
RODRIGUES, Maria Fernanda. Livro da coleção Vaga-Lume com ditadura como pano de fundo é retirado de lista de escola do Rio. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 02 out. 2018. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,livro-da-colecao-vaga-lume-com-ditadura-como-pano-de-fundo-e-retirado-de-lista-de-escola-do-rio,70002529714>. Acesso em: 1 nov. 2018.

De tecidos, roupas e gavetas: um olhar sobre a literatura infantil e juvenil

Rogério Bernardo da Silva

Introdução

O presente texto tem como propósito a apresentação de alguns aspectos teóricos que perpassam as produções acadêmicas, na área de literatura infantil e juvenil, de José Nicolau Gregorin Filho. Diante da amplitude de questões pautadas nos estudos do autor, trata-se de uma abordagem panorâmica, organizada a partir de três partes aglutinadoras de algumas de suas principais ideias. Ao longo das discussões foram mobilizadas obras de literatura que dialogam com os aspectos apresentados. Em especial, propôs-se como objetos artísticos a serem comentados e apreciados as obras *O pintinho que nasceu quadrado* (1980), Regina Chamlian e Helena Alexandrino, texto e ilustrações, e *Maremoto* (2020), de Flávia Reis, com ilustrações de Elisa Carareto.

A construção deste panorama foi organizada a partir do movimento de revisita aos escritos do autor. Entretanto, isso não implica que seus estudos foram totalmente contemplados e esgotados, muito pelo contrário. A ideia foi a de sobrevoar alguns pontos e, hora ou outra, observar outros mais detidamente.

Ainda que o estudo das produções acadêmicas do autor evidencie várias de suas referências teóricas, optou-se por não as discutir, dado o limite relativo à extensão deste artigo e em privilégio de sua própria bibliografia. Entretanto, ressalta-se a presença de Nelly Novaes Coelho, Leonardo Arroyo, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Antonio Candido, Tzvetan Todorov e Vincent Jouve como alguns dos autores basilares das obras de Gregorin Filho.

Ao final, foram apresentadas considerações que buscaram tecer lampejos do que seriam as relevantes contribuições de Nicolau Gregorin Filho aos estudos e pesquisas na área das Letras.

Linhas, tecidos e costuras

Um coelho triangular, uma girafa espiral, um pintinho quadrado, tritões e sereias são personagens de duas narrativas que, ao serem objetos artísticos presentes neste texto, iluminarão as ideias evidenciadas nos estudos de José Nicolau Gregorin Filho acerca da literatura. As três primeiras personagens são criações de Regina Chamlian, em *O pintinho que nasceu quadrado*[1], já as últimas protagonizam *Maremoto*[2], de Flávia Reis. As duas obras[3] possuem entre a publicação de suas primeiras edições uma distância temporal de quarenta anos, a primeira foi publicada em 1980 e a segunda em 2020. Portanto, além da possibilidade de diálogo temático a ser evidenciada no decurso do texto, a completa diferença entre os contextos históricos no âmbito de suas produções reforça suas potencialidades iluminativas das ideias teóricas de Gregorin Filho.

A opção pela abordagem de duas obras literárias que tecessem diálogos com os estudos de Nicolau consubstancia-se na própria concepção da perspectiva comparatista apresentada por ele ao discutir as especificidades da pesquisa em literatura. Para o autor,

[1] A obra possui duas versões diferentes, a primeira, de 1980, ilustrada por Carlos da Cunha e publicada pela editora Pioneira e a segunda, de 2007, ilustrada por Helena Alexandrino e publicada pela Global Editora. No contexto da produção deste texto forma observadas as duas obras.

[2] A obra foi publicada pela ÔZé Editora e ilustrada por Elisa Carareto.

[3] Dada a natureza desta publicação, voltada para a discussão das ideias de Gregorin Filho, outro critério de seleção das obras, diferencial entre as obras escolhidas e outras tantas que caberiam como objeto de análise, fora o fato de as autoras terem sido suas orientandas de doutorado: Chamlian, no início do percurso de Nicolau no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa na USP, nos anos 2000, e Flávia Reis a última doutoranda, cuja defesa foi feita tendo Nicolau como orientador e presidente de banca, em 2023.

o comparatismo torna-se relevante pelo "modo que (...) procura inserir uma obra num âmbito textual mais amplo, já que nenhum texto nasce isolado na sociedade" (Gregorin Filho, 2008, p. 10). No caso das obras de Chamlian e Reis, esse contexto social é determinante, como se observará, de suas próprias existências.

A perspectiva comparatista, seja no seu viés de fricção com a vida ou em seus intercâmbios com outras linguagens e formas de expressão artística, é relevante como caminho acadêmico dos estudos de Gregorin Filho. A partir dessa orientação metodológica, é possível notar a presença da instância que marca toda a trajetória da pesquisa do autor, a questão da sociedade ou, como se referia em muitos de seus textos, a vida social.

Esse aspecto é central na própria ideia de literatura do autor, vista como fenômeno de linguagem, construída por meio de relações dialógicas entre a representação ficcional, a vida social e a cultura. Para Gregorin Filho (2014), isso ocorre numa dinâmica complexa, intertextual e interdisciplinar capaz de trazer à tona os conflitos da sociedade, valores diversos e questões políticas.

Entretanto, ainda que possa causar estranhamento, suas primeiras produções acadêmicas, tais como sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, dialogaram intensamente com a semiótica. Esse tipo de abordagem pavimentou a maneira como entendia o texto literário e como organizava suas análises. Assim, ao elaborar estudos a partir de percepções iniciadas na imanência dos textos, desdobravam-se decorrências e considerações que resultavam na abordagem da relação do universo literário em seus diálogos com a cultura e com a vida social. Em outras palavras, o olhar da semiótica foi essencial para que as demais questões emergissem com clareza, lucidez e solidez promovidas pela fundamentação lastreada no próprio texto literário.

Note-se, por exemplo, o seu *Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística*, artigo em que discute a existência, em determinados textos, de elementos ligados a paradigmas tradicionais e paradigmas emergentes na literatura infantil (Gregorin Filho, 2011b). Ao discutir questões presentes nas obras

Coração, *Saudade*, *Cazuza*, dentre outras, organiza e relaciona os elementos do tecido textual com dinâmicas de funcionamento da sociedade e do contexto de produção das obras. Ao realizar essa costura, o resultado analítico é sintetizado na produção de um quadro que evidencia o quanto, - no entremear do amálgama histórico, cultural e social com o tecido textual da obra - é possível depreender os paradigmas: tradicionais (Individualismo, racismo, moral dogmática, etc.) e emergentes (individualidade consciente, antirracismo, moral virtual, etc.). Diante do exemplo, evidencia-se a importância do texto literário como ponto de partida investigativo na busca por desvendar universos, o literário e o da vida social entendida em sua complexidade.

Vestes infantis e culturas juvenis

Esse modo de organizar suas análises e seus estudos, obviamente, também está diretamente relacionado a sua concepção de literatura infantil. Além dos aspectos que foram mencionados anteriormente, ao apresentar-se as ideias que o autor atribui à literatura de modo geral, esta passa por perceber e enfatizar determinadas características que marcam a especificidade das obras destinadas a crianças em relação aos outros textos literários. Nessa perspectiva, sua construção apresenta um processo de autoria que preza por um tratamento discursivo próprio, entendido por "discursivização", em função do público a que são destinadas as produções, tanto do ponto de vista verbal quanto do imagético, configurando o que chamou de roupa infantil da literatura.

Em decorrência disso, a literatura infantil tem em seu escopo de representação as mesmas temáticas da literatura dita adulta, contudo, se manifesta numa roupagem adequada a seu público (Gregorin Filho, 2001; 2002; 2009). Esse aspecto é bastante perceptível quando se observa, do ponto de vista temático, a obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, ou *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga que, assim como Chamlian e Reis, abordam aspectos do

tema da diversidade. Entretanto, a linguagem empregada nas duas primeiras, em função do público a que são destinadas, que não é o infantil, recebem "vestes" diferentes da empregada em *O pintinho que nasceu quadrado* e *Maremoto*. As escolhas discursivas configuradoras de espaços, tempos e personagens são pensadas a partir de um exercício de diálogo de seus autores com o leitor em potencial, a criança.

Historicamente, com a ampliação da quantidade de publicações de obras de literatura infantil, a recorrência desses textos na sociedade promoveu a construção de "uma espécie de cardápio", constituído por espaços, tempos, personagens, por exemplo, ao qual os narradores recorrem no momento da produção do texto. Segundo Gregorin Filho (2009, p. 18) esse repositório de imagens aumentou "desde que a pedagogia propôs que se publicassem textos adequados a um mundo construído histórica e ideologicamente", o mundo da criança. Isso implica que a literatura infantil, como produção cultural, é constituída a partir da instauração de novos valores na sociedade. Com a adequação do discurso e a ampliação desse repositório dinamizadas pela pedagogia, tais valores e ideias estão articuladas, quase sempre, aos propósitos das classes dominantes.

No livro de Chamlian, apresenta-se a temática das diferenças tecida por meio da história de uma galinha que bota um ovo quadrado, sofre preconceito no galinheiro onde vive e, convidada a desfazer-se de seu ovo, deixa seu lar em busca de algum lugar onde pudesse chocá-lo até que nascesse. Assim que seu pintinho nasce com a forma quadrada, continua, agora com ele, a caminhada por uma estrada, dormem e acordam diante da presença de seres muito diferentes: uma girafa espiral, um gato triangular, um elefante trapezoidal, uma tartaruga piramidal, dentre outros. Juntos, formam um grupo e seguem caminhando e agregando novos integrantes à turma com o propósito de "construir um mundo melhor".

O exercício de observação do momento histórico pelo qual passava o mundo no âmbito do contexto de produção da obra de

Chamlian promove a percepção de um estado de coisas no qual a luta pelas diversidades, pelos direitos das minorias e pelo respeito aos direitos humanos estava muito latente. Os efeitos dos acontecimentos de maio de 68 tomavam corpo em diversas esferas da sociedade, os estudos de cultura começavam a ser pautados com mais ênfase em diversas universidades dentro e fora do Brasil - não por acaso, o campo dos estudos culturais emergia com muita intensidade. Na literatura infantil, autores produziam as primeiras obras sobre as questões indígenas e afrobrasileiras ainda sem o advento das legislações educacionais específicas para garantir esse tipo de representação e de discussão no âmbito escolar.

Numa abordagem analítica consoante ao que propôs Gregorin Filho, um pintinho quadrado não é apenas um fato em si, mas a expressão metafórica da diferença que, para além de um conformismo existencial, empreende a ação de caminhar e, coletivamente, de ir em busca de um mundo melhor com outros seres tão diferentes quanto ele. A mãe do pintinho, que poderia ter sucumbido à proposta de dar fim ao seu ovo feita pelo galo-líder do galinheiro, rompeu a expectativa, subverteu a ordem e deixou o galinheiro sem saber para onde iria, mas ciente de que garantiria o direito à existência, o direito à vida que seu pintinho deveria ter, apesar de sua aparência destoante. Logo, configura-se o que Gregorin Filho (2002) chamou de "figurativização", os itens do cardápio historicamente constituído e os elementos presentes nas narrativas possuem camadas interpretativas que permitem a ampliação dos sentidos do texto. Essa característica, central de toda literatura, eleva o potencial fruitivo da obra e amplia seus efeitos que, no caso da literatura infantil, precisam estar além do utilitarismo pedagógico.

Nas palavras de Gregorin Filho (2020, p. 97), "percebem-se os dois pontos de articulação necessários para a existência de literariedade, isto é, características que fazem de um texto ser um texto literário: os dois pontos de articulação: o intrínseco e o extrínseco." Assim, *O pintinho que nasceu quadrado* é produzido tendo como conjuntura um mundo de efervescência das discussões

multiculturais e de direitos. Nota-se, nesse sentido, que os conflitos e os diversos valores presentes na sociedade, uma vez pautados por outras formas de comunicação, também são objetos da literatura (Gregorin Filho, 2006; 2009). "A literatura é constantemente construída pelas relações dialógicas que mantêm com variados discursos e saberes, no amálgama cultural das sociedades contemporâneas (Gregorin Filho, 2014, p. 26). Se, nas esferas jornalística e política, eram pautadas as questões do feminismo e do divórcio aos finais dos anos de 1970, na obra de Chamlian, uma galinha faz o que nenhuma outra fizera antes. São novos paradigmas, novos valores, presentes na obra em função das mudanças sociais.

Se, para o autor, os aspectos até aqui mencionados marcam a especificidade da literatura infantil, no caso da literatura juvenil enfatiza suas vinculações com a arte e, ao mesmo tempo, o potencial que possui de trazer à tona discussões de valores sociais, seja por meio das múltiplas linguagens ou por intermédio das atuais formas de suporte pela qual, muitas vezes, é veiculada. Além disso, trata-se de um discurso artístico que, historicamente, avançou de uma perspectiva monológica para uma polifônica no qual vozes distintas são objetos de sua representação. Tais características, para Nicolau, trazem ao texto possibilidades de "um novo narrador, consciente dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural construtora da identidade do povo brasileiro" (Gregorin Filho, 2011a. p. 40).

Em *A estética da periferia na literatura juvenil*, ao discutir a obra *Jardim do céu*, de Edison Rodrigues Filho, Gregorin acrescenta que a ideia de adolescência como entrelugar, situado entre a infância e a fase adulta, é também característica importante da literatura juvenil uma vez que é traço da constituição desse público leitor a ser considerado no âmbito das dinâmicas de autoria e de fruição estética. No entanto, é necessário "entender que as experiências transmitidas no e pelo texto literário partem de um adulto que, no seu processo criativo, dialoga com um universo exterior ao seu: o universo da adolescência" (Gregorin Filho, 2014, p. 27).

Gavetas: desarrumá-las ou trancá-las?

Partindo do até aqui exposto e considerando a disposição para "desarrumar as gavetas[4]" dos gêneros, nada impede que tanto a obra de Reis quanto a de Chamlian possam ser objeto de leitura e discussão com adolescentes. Nesse sentido, se em *O pintinho que nasceu quadrado* a jornada é construída durante uma longa caminhada, em Reis, o narrador-personagem é alguém que segue nadando num mar de tritões e sereias e reflete sobre uma série de conflitos. Nesse mergulho, toma consciência de suas especificidades e diferenças, dentre as quais ser parte humano e parte peixe; ele entende que, muitas vezes, tritões fazem coisas de tritões, sereias fazem coisas de sereias, sereias fazem coisas de tritões e tritões fazem coisa de sereias. A personagem, diante de tudo isso, percebe que a divisão não está apenas em seu corpo, mas em seus pensamentos, em seus sentimentos, em suas vontades. Vê-se diante de um turbilhão, de um maremoto.

Mais do que a questão da aparência, bastante presente na obra de Chamlian, em *Maremoto* a essência da identidade do sujeito-personagem é que está no cerne de seus conflitos. A obra apresenta várias camadas interpretativas, a metáfora que se constrói tanto pode ter uma perspectiva ligada à identidade de gêneros, numa leitura mais específica, como pode se relacionar à própria constituição dos sujeitos em diferentes âmbitos de sua existência, numa leitura mais abrangente. Seja como for, a narrativa coloca em jogo aspectos nevrálgicos muitas vezes comuns ao entrelugar da adolescência e aos anos finais da infância, gavetas desarrumadas.

---

[4] Em Gregorin Filho (2012) no artigo, *Desarrumem as gavetas,* o autor discute o problema do trabalho por gêneros literários na escola, geralmente circunscrito a uma lógica de categorização das formas, e propõe que as gavetas dos gêneros sejam desarrumadas, dando lugar ao trabalho de leitura literária que enfatize o olhar sensível, dialógico, intertextual e interdisciplinar com os textos, independentemente do gênero aos quais pertençam. Por esse princípio, o que impossibilitaria uma obra de literatura infantil ser objeto de fruição de leitores jovens ou adultos?

Se, nos anos de 1970, o mundo passava por um momento histórico de efervescência multicultural, duas décadas após o início do século XXI o cenário é bem diferente. As utopias que ainda povoavam as imagens de futuro quarenta anos antes foram suplantadas por uma certa ideia de fim da história[5]e, subsequentemente, por uma espécie de retorno ao conservadorismo de um lado e, do outro, um progressismo que busca como alicerce não mais a luta de classes, mas pautas identitárias. Uma nova ascensão da extrema direita começa a se desenhar no Brasil, nos Estados Unidos e em países europeus como França e Alemanha. Nesse cenário, a cultura passa a ser objeto de disputa e a promoção de leituras literárias que marquem esteticamente os anseios mais humanizados da conjuntura tende a ser necessária, disruptiva e, infelizmente, perseguida.

Em seu último artigo publicado em livro, Nicolau também discutiu a questão da perseguição, do controle e da censura na literatura. Em *Do camburão ao Facebook* apresenta um caso de censura da obra *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel. Entende que, no cerne da questão, reside uma concepção de literatura, por parte de muitos pais, que valoriza excessivamente a dimensão de seus conteúdos em detrimento de seus aspectos estéticos. "Creditam a determinadas obras uma função cognitiva, (...) de aprendizado, da mesma maneira como olham para um livro de Matemática, de Geografia ou de História" (Gregorin Filho, 2024, p. 207), quando, na verdade, o objetivo principal das leituras deveria ser o de formação de leitores literários.

A verificação, por parte dos pais e de outros agentes das comunidades escolares, de que a obra não ensinaria o que esperam e que, muito pelo contrário, expõe crianças e jovens a narrativas que expressam conflitos impróprios para a idade também é sintoma desse neoconservadorismo contemporâneo. Além de

[5] Referência ao ensaio de Francis Fukuyama sobre *o fim da história* no qual afirma que a derrota do fascismo após a Segunda Guerra Mundial e a derrocada do socialismo no limite do novo milênio colocavam na centralidade ideológica o liberalismo como organizador da sociedade política e economicamente.

Puntel, obras de autores como Ana Maria Machado, Jeferson Tenório, Ziraldo e Machado de Assis têm sido alvos recentes desse tipo de censura e busca de controle. Querem trancá-las em gavetas ou, como ocorria um século atrás, colocá-las na fogueira.

Como se nota, a relação da pedagogia e da educação com a literatura é uma questão cara aos estudos de Gregorin Filho. Entende que os documentos e legislações que são produzidos nos âmbitos educacionais - tais como leis, diretrizes, currículos, parâmetros -, ao promoverem mudanças no ensino, também interferem na produção das obras de literatura. Como bem sinaliza, os Temas Transversais, pautados pelos PCNs, e a temática indígena e afro-brasileira, presentes na Lei 10.639/03 e, posteriormente, na 11.645/08, exemplificam a maneira como o mercado editorial ganha fôlego para a produção de obras com essas temáticas (Gregorin Filho, 2009). O grande problema, como também sinaliza Nicolau, está no fato de que muitas vezes as obras que são produzidas a partir da demanda criada por esses documentos nem sempre apresentam a preocupação com a qualidade literária, resultando numa avalanche de publicações mais preocupadas com o ensino, com a aprendizagem de temas, do que com as próprias estéticas e linguagens da literatura. Ainda que não faça parte dessa avalanche, é possível que, por impulso da transversalidade, a obra de Chamlian tenha recebido nova ilustração e sido republicada mais de 25 anos depois, já nesse novo cenário.

Essas questões evidenciam outra grande inquietação de Gregorin Filho no decurso de suas produções, a questão da leitura literária, do ensino de literatura na escola. Para ele, "deve-se compreender a atividade de leitura como um diálogo entre leitor e texto em contextos diferentes e entender a produção textual, principalmente a literária, como um ato interdiscursivo e intertextual" (Gregorin Filho, 2014, p. 27). Essa dinâmica de criação possibilita que a pedagogia passe a mobilizar a literatura para fins ligados ao ensino de conteúdos diversos e valores vigentes. A pedagogia propôs "que se publicassem textos adequados a um mundo construído histórica e ideologicamente, o mundo da

criança, sendo, então, uma produção cultural retroalimentada à medida que novos valores vão sendo instaurados na sociedade (Gregorin Filho, 2006, p. 18)." Se por um lado essa ideia caracteriza o gênero, por outro ela dá margem aos problemas ligados à busca por controle, como se viu.

Ocorre que, quando a escola abre mão da opção por textos verdadeiramente literários e consolida suas ações de leitura em dinâmicas engessadas que cobram dados das obras, informações pouco relevantes e descontextualizadas sobre as personagens, primando por uma abordagem utilitária do texto, o papel de formar leitores, atributo escolar, descaracteriza-se. Isso se expressa atualmente na maneira como a escola tem, muitas vezes, atuado em seu papel de formar leitores. Acaba agindo "no intuito de formar leitores para o consumo da própria escola, para a inserção em novas etapas da formação ou para o vestibular." Nesse sentido, "a escola precisa, urgentemente, formar leitores para a vida e para a sociedade, para ler o outro, para ler a multiplicidade de relações humanas que se processam na e pela vida social (Gregorin Filho, 2012, p. 152). Gavetas, estantes e armários que comportem obras de literatura precisam estar abertos e disponíveis ao protagonismo de professores e estudantes ante o ato de ler.

As obras de Chamlian e de Reis, aqui brevemente apreciadas, são também um convite ao ato de ler. Ambas são construídas de modo que texto e imagem dialoguem constantemente na condução das narrativas, promovendo uma amplitude de significações e de possibilidades de leituras. Nesse sentido, como Nicolau costumava propor ao final de seus livros, a promoção de uma mediação de leitura, comparando-as, tecendo conexões entre textos, contextos, sujeitos, sentimentos, angústias, anseios e desejos, fica como sugestão aos que se disponham a desvendar universos.

Considerações finais

Conforme se propôs, este texto buscou a construção de um olhar panorâmico a respeito de alguns dos principais aspectos da

obra de José Nicolau Gregorin Filho. Nessa mirada, importantes contribuições aos estudos acadêmicos foram salientadas. Ter o texto literário como referência primeira para os estudos em literatura; entender as especificidades discursivas da dinâmica de construção das obras de literatura infantil; a percepção da vida social como elemento fundamental na criação e na leitura das obras; o papel central da cultura e das outras linguagens na construção dos textos de literatura juvenil; as especificidades do público juvenil; e tantos outras contribuições.

Espera-se que esse panorama seja um aperitivo para que estudantes, professores e pesquisadores possam - como tritões, sereias, pintinhos quadrados ou girafas espirais - empreender jornadas únicas, acompanhados pelos escritos do Professor Nicolau, rumo à construção de mundos melhores.

Referências

CHAMLIAN, Regina; ALEXANDRINO, Helena. **O pintinho que nasceu quadrado**. São Paulo: Global, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A estética da periferia na literatura juvenil. *In*: AGUIAR, Vera e MARTHA, Alice (orgs.). **Literatura Infantil e Juvenil**: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A roupa infantil da literatura. **Revista do Centro Universitário Barão de Mauá**. v.1, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.baraodemaua.edu.br/comunicacao/publicacoes/jornal/v1n2/artigo08.html>. Acesso em: 03 jan. 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Decifra-me ou te devoro: sobre jovens e leitura literária. *In*: COENGA, Rosemar e GRAZIOLI, Fabiano (orgs.). **Leitura e literatura infantil e juvenil***:* travessias e atravessamentos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Desarrumem as gavetas! Gêneros literários em sala de aula. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo mirim, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Do camburão ao Facebook. In: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago. (orgs.). **Literatura infantil e juvenil na fogueira.** Belo Horizonte: Aletria, 2024.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Figurativização e imaginário cultural.** Araraquara: Tese de doutorado apresentada à FCL-Unesp, 2002.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade. **Via Atlântica (USP)**. São Paulo, n.9, p.185-194, 2006.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: um olhar sobre o ensino e a pesquisa. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH USP, p. 001-015, 2008.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia; MICHELLI, Regina (orgs.). **A literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts publicações, 2011b.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011a.
REIS, Flávia; CARARETO, Elisa. **Maremoto**. São Paulo: ÔZé, 2020.

Parte II

Literatura e Sociedade: Teoria e crítica aplicadas

Da literatura infantil e juvenil

Paulo César Ribeiro Filho

> *[...] o diálogo se inicia na obra e a ela retorna, após uma longa cadeia de associações com outros saberes e, nessa viagem, a pluralidade do leitor vai sendo construída, seja porque busca outros textos para esse diálogo, seja porque aprende a importância do próprio diálogo.* (José Nicolau Gregorin Filho[1])

"Talvez o mais difícil de todos os gêneros literários seja a história para crianças", afirmou Antonio Candido ao jornal *A Província do Pará* em 6 de abril de 1947 (p. 7)[2]. O crítico literário aponta para a dificuldade de se oferecer definições claras quanto à natureza e à função da literatura infantil e juvenil. Diferentes posturas críticas veiculam acepções ora complementares, ora divergentes a respeito de tal gênero literário. Duas são as principais posturas críticas em torno da temática. A primeira, a de que a literatura infantil e juvenil seria um gênero incompreensível sem a presença de seus destinatários mais imediatos, quais sejam, as crianças e os jovens. Tal postura tem sido defendida sobretudo por Regina Zilberman (1979) e Maria Nikolajeva (2023); ambas postulam que a literatura para crianças só pode ser concebida posteriormente ao reconhecimento de tal período do desenvolvimento humano e de suas especificidades. A segunda postura está associada sobretudo à concepção defendida por Nelly Novaes Coelho (2000, 2016): a de que a criança sempre existiu e participou dos espaços de divulgação e fruição de arte frequentados por adultos, ainda que ocupando ou não algum lugar de fala. A pesquisadora entende que as naturezas mitológica,

[1] GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Sobre a necessidade de um olhar comparatista para a literatura infantil/juvenil". In: ABDALA JR., Benjamin (Org.). *Estudos Comparados: teoria, crítica e metodologia*. Cotia: Ateliê Editorial, 2014, p. 259.
[2] Disponível em: <https://bit.ly/acandido1947>. Acesso em: 2 fev. 2025.

arquetípica e simbólica que engendram as manifestações primitivas das artes do narrar encontram aderências, respectivamente, nas esferas do sagrado, do ser e da linguagem, esferas que, conjugadas, pavimentam uma experiência comum a todos os humanos, independentemente da faixa etária. Com base em diferentes contribuições acerca da natureza e função da literatura infantil e juvenil, conjugaremos, aqui, saberes teóricos, posicionamentos críticos e reflexões analíticas a fim de delinear conceitos que, uma vez combinados, sustentem pontos de convergência capazes de elucidar tais nódoas.

Zilberman (1979) associa à ascensão da ideologia burguesa e à privatização da rotina familiar o recente fenômeno da concepção da criança como um ser possuidor de características próprias e que necessita de cuidados específicos relativos à manutenção da vida e ao desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, a descoberta da infância vem acompanhada do surgimento de disciplinas que têm na criança seu objeto de análise, tais como a pediatria e a pedagogia. Tal postura crítica encontra base argumentativa no fato de que, ao menos até o crepúsculo do século XVII, sobretudo na Europa, inexistia um acervo literário endereçado especificamente às crianças e jovens. As manifestações da arte literária — ainda muito ligadas aos contextos de performance — davam-se em espaços compartilhados por indivíduos de todas as faixas etárias. Mesmo o conto de fadas, gênero tradicionalmente associado ao público leitor infantil, não se configurava como tal: entendida como divertimento adulto, a composição e a leitura de narrativas feéricas na França dos séculos XVII e XVIII se dava em salões literários frequentados pela alta aristocracia. Cabe mencionar, a título de exemplificação, que Madame d'Aulnoy (1652-1705), autora do primeiro conto de fadas literário de que se tem notícia ("A Ilha da Felicidade", de 1690) e cunhadora do termo "conto de fadas", não representou nenhuma criança na totalidade de sua contística. Coube a Charles Perrault (1628-1703), seu contemporâneo, atribuir ao gênero da moda experimentos de rememoração da infância, tal como sugere Ruth B. Bottigheimer (2021), valendo-se, sobretudo,

do potencial morigerante que encontrou em tal manifestação artística. Pode-se citar, na seara de contos do autor, o elogio à obediência que subjaz à trama de "Chapeuzinho Vermelho" e às virtudes que fazem uma das protagonistas do conto "As fadas" receber o dom de cuspir pedras preciosas, metáforas das boas palavras que empregou no tratamento com os mais velhos.

Em Nikolajeva (2023, p. 57) encontra-se a sugestão de que a literatura infantil "não pôde surgir até que a infância fosse reconhecida como período da vida humana específico e potencialmente formador". Tendo como base tal afirmação, pode-se compreender, por exemplo, a razão pela qual determinados gêneros literários pré-existentes foram associados às mentalidades infantis na aurora do desenvolvimento de concepções ontológicas que viriam a desembocar na constituição da pedagogia enquanto disciplina. A fim de compor tal acervo primordial, os já mencionados contos de fadas somaram-se a repertórios notadamente marcados pela fantasia, pelo mistério e por mundividências atravessadas pelo pensamento mágico. Portanto, mitos, lendas, fábulas e apólogos morais acabaram por transpor o arcabouço indistinto das experiências humanas para o baú reservado às mentalidades infantis. É Laura de Mello e Souza (1987) quem afirma que, como consequência dos múltiplos e recorrentes "iluminismos" que perpassam as sociedades humanas desde os primórdios da civilização, matérias de natureza fantasista foram sendo cada vez mais associados a mentes pueris, as mais propensas ao consumo de artefatos artísticos destituídos de valor científico, ou seja, não calcados nos discursos formais utilitários. Mello e Souza (1987, p. 37) também é enfática ao afirmar que "as crianças constituem a mais conservadora das sociedades humanas", dada a noção de que a infância pode ser entendida como um "reservatório dos usos abandonados pelos adultos". Tal postura faz ecoar a imagem criada por Walter Benjamin (2012, p. 257) da criança como um ser "irresistivelmente atraído pelos detritos" deixados pelos adultos, a partir dos quais engendram novas concepções, dando formas novas e originais ao que foi por

eles preterido. Daí é que o pensador arremata: "O observador perspicaz encontra exatamente nas áreas menos prestigiosas da criação literária e artística - como a literatura infantil e juvenil - aqueles elementos que procura em vão nos documentos reconhecidos da cultura" (Benjamin, 2012, p. 259).

As ideias veiculadas por Laura de Mello e Souza e Walter Benjamin estão na base do que viria a ser defendido por Nelly Novaes Coelho (cuja postura crítica será devidamente abordada posteriormente): a de que essa literatura primordial contém um certo "húmus humanístico", já que depósito de experiências humanas reais, entendendo que, com o avanço das tecnologias, a noção de experiência passou a ser substituída pela de informação. Nesse sentido é que os mitos e contos de fadas, por exemplo, fariam parte dessas manifestações artísticas "que os séculos não conseguem destruir" (Coelho, 2016, p. 27), pois as redes mnemônicas que as sustentam foram fiadas, através dos séculos, por um suporte midiático dos mais primitivos e funcionais: a voz, cuja disponibilidade é indistinta para a espécie como um todo (afinal, ainda na condição de infante, inclusive no sentido daquele que ainda não fala, pode-se escutar). O papel, a mídia impressa, nesse sentido, pode ser entendida como mais um dos suportes em que essa literatura de natureza oral se corporificou em seu ininterrupto processo de movência e variância.

Com base em tal postura crítica, pode-se afirmar, com cautela, que os séculos XVII e XVIII podem até ter lançado os gérmenes de um certo modo de efabular que viria a ser desenvolvido posteriormente; *As Aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, as *Fábulas* de La Fontaine e os já citados *Contos da Mamãe Gansa*, de Perrault, conteriam elementos estéticos caros à definição de uma literatura para crianças e jovens — tais como o apelo ao maravilhoso, a não limitação a convenções de tempo e espaço determinados e o emprego de linguagem mais intuitiva que rebuscada. Ainda assim, tais obras não eram destinadas a *todas* as crianças. Tal como o fabulário indiano *Panchatantra*, que remete ao século V d.C., cujas narrativas ainda hoje figuram entre o repertório

da literatura infantil e juvenil, a literatura pré-descoberta da infância possuía caráter formador e tinha como destinatário direto e primordial filhos de reis e demais figuras de poder, crianças (ou "adultos em miniatura") que seriam entronizadas e precisavam adquirir repertórios relacionados à arte de governar.

No contexto brasileiro, Zilberman (1979), assim como a maior parte dos teóricos da literatura infantil e juvenil, reconhece em Monteiro Lobato a figura responsável pela criação de uma literatura infantil e juvenil propriamente dita, e não de um mero "livro para crianças", dado o fato de que o autor teria, enfim, rompido com o ciclo de dependência dos padrões literários provindos da Europa. Rompido, mas não necessariamente abdicado de sua matéria, dada a natureza intertextual de sua obra destinada aos pequenos leitores, a qual recorre a figuras do referido caudal de narrativas primordiais para sua constituição. Personagens de contos de fadas e de mitos abundam nas terras do *Sítio*, uma constatação que aponta para as considerações que defenderemos mais adiante, assimilando características combinatórias de ambas as posturas críticas aqui delineadas.

Nelly Novaes Coelho é a principal divulgadora da ideia de que a literatura infantil e juvenil se pauta, sobretudo, em elementos éticos e estéticos implicados à noção primeira de Arte e, por isso, não dependente da instituição social da infância como campo de estudos. Em *Literatura: Arte, Conhecimento e Vida* (2000), a fundadora da área de Literatura Infantil e Juvenil da Universidade de São Paulo recorre à semiótica peirceana para afirmar que a fantasia é um elemento ordenador da realidade, e é nela que a humanidade vai buscar o sentido último de sua existência. Tal concepção encontra aderência na esfera do humano. Ao endereçar narrativas de natureza mítica, lendária e feérica ao repertório infantil e juvenil, os "adultos" pré e pós-Descartes teriam tentado expurgar-se de tudo o que a ciência em toda a sua potência passava a definir como produto da ignorância humana. Em consonância com tal cenário de exorcismo do pensamento mágico é que Cecília Meireles (2016, p. 19) afirma que é justamente "esse lirismo que os

homens, com o correr do tempo, ou perdem, ou escondem, cautelosos e envergonhados, como se nosso destino não fosse o de sermos humanos, mas práticos". Conjugando ambos os posicionamentos, é possível inferir, a princípio, que tal posição crítica a respeito da natureza e função da literatura infantil e juvenil soa como a mais apropriada para ensejar uma análise aprofundada a respeito do tema. Nesse sentido é que a associação das narrativas primordiais a uma ideia de "infância" da humanidade teria feito com que artefatos moldados pela lógica do pensamento mágico relacionado ao utilitário (tais como as pinturas rupestres) teria prevalecido na constituição do que viria a ser definido como literatura infantil e juvenil. Nelly Novaes Coelho e Cecília Meireles entram, portanto, em concordância em torno da ideia postulada pela poeta: a de que qualquer tema de suficiente elevação, exposto de forma intuitiva, pode transformar-se em um livro infantil. Portanto, ainda que a ideia de um gênero e de um objeto (livro) especificamente endereçados às crianças e jovens seja recente, a literatura infantil e juvenil precederia a descoberta da infância e remeteria à necessidade humana — não necessariamente infantil — de ordenar a realidade.

Após ter classificado a história para crianças como sendo, talvez, "o mais difícil de todos os gêneros literários", Antonio Candido (1947) prossegue: "gênero ambíguo, em que o escritor é forçado a ter duas idades e a pensar em dois planos" a fim de realizar algo "que seja bem escrito e simples, mas ao mesmo tempo bastante poético para satisfazer um público mergulhado em visões intuitivas". É a partir da consideração de tais constatações do crítico literário, somadas ao que foi apresentado no tocante a duas das principais posturas críticas para uma definição do que seria a literatura infantil e juvenil, que procederemos com o delineamento de uma proposta que conjugue, além da "natureza" dessa literatura, suas principais "funções". Comecemos pelo segundo aspecto.

Mostra-se contraproducente perscrutar o valor estético de livros que se ancoram na referencialidade e nas simulações ingênuas de uma ideia adulta de infância na tentativa de receberem

a designação de "literatura infantil". No primeiro caso, encontram-se os livros procedimentais, aqueles empregados na Educação Infantil para ensinar a criança a, por exemplo, escovar os dentes, descartar o lixo corretamente e a empregar em seu vocabulário as ditas "palavras mágicas" (por favor, obrigado, de nada...). Tais obras, somadas àquelas que divulgam o patriotismo e acenam à formação moral (com base nas moralidades e discursos dominantes), não compõem, de partida, a definição do que aqui se propõe como literatura infantil; em primeira instância, sequer comporiam o campo da Literatura enquanto manifestação da Arte mediante o intercâmbio de diferentes linguagens. Em segunda análise, pode-se recorrer aos questionamentos e à crítica feita por Carlos Drummond de Andrade (2011, p. 183) em *Confissões de Minas* sobre o verbete "Literatura Infantil": "Qual livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Seria a criança um ser à parte reclamando uma arte à parte?". Na sequência, o poeta e pensador lança nódoas ao lugar-comum do emprego de expressões infantilizadas e imagens pueris na constituição do que seria um livro adequado às crianças; nesse sentido, para Drummond, qualquer informação transmitida por um adulto utilizando linguagem afetada e um certo tom de voz que simula a fala infantil poderia ser considerada literatura. Nessa crítica reside a noção de uma literatura que pode ser profundamente influenciada pela ideia que um adulto tem de uma criança, a qual, costumeiramente, define-a como um ser intelectualmente inferior, portadora, naturalmente, de uma cognição rudimentar, incapaz de compreender temáticas de "suficiente elevação", para retomar a expressão de Cecília Meireles. Em ambos os casos — o da literatura referencial e da literatura infantilizada, por assim dizer —, tem-se como ideia de base a função estritamente pedagógica que costuma ser associada à literatura infantil e juvenil, que vem sendo entendida, sob uma antiquada perspectiva socioespacial, como literatura escolar. Socioespacial porque confina o contato com o objeto livro na escola, espraiando as funções da rotina escolar ao conteúdo de tudo o que

pode ser consumido em tais ambientes. Excluídas de nosso escopo analítico essas duas concepções equivocadas acerca da natureza e da função da literatura infantil e juvenil, retoma-se, a seguir, aspectos importantes presentes nos posicionamentos teóricos e críticos de Regina Zilberman (1979) e Nelly Novaes Coelho (2000) que podem ser conjugados com vistas à proposição de um terceiro posicionamento (ou enésimo, considerando as demais definições existentes e aqui não listadas), conjugando, para isso, contribuições de diferentes campos do saber.

Partimos de Benjamin Abdala Jr. (2014, p. 13) para ancorar a tese aqui aceita de que, por se tratar de objeto de alta complexidade artística, "a literatura infantil e juvenil, como obra de Arte, implica o concurso de vários campos interdisciplinares", inclusive, mas não somente, a Pedagogia. É Nelly Novaes Coelho quem afirma, com muita acurácia vocabular, que a literatura infantil e juvenil possui, por assim dizer, uma "vocação pedagógica". Ora, tal como qualquer outra manifestação artística, a dimensão da aprendizagem encontra-se implícita à fruição e à estesia que emanam da apreciação de um artefato, visto que, como dito anteriormente, a boa obra de arte ancora-se não apenas na esfera da estética, mas também na esfera da ética, engendrando, pela língua — esta invariavelmente atravessada por discursos não isentos de ingerências de ordens sociais, históricas, culturais e políticas — e por recursos de diferentes linguagens, um objeto composto de experiências humanas que vai de um ser socialmente inscrito a outro. Recorre-se, neste ponto, à ideia de Helena Carvalhão Buescu (1998, p. 25), de que um texto nunca é "autogerado": ele sempre parte de um ser social, cultural e historicamente inscrito para outro, carregando consigo, de forma mais ou menos explícita, resquícios de consciências de mundo que lhe são próprias e podem ou não encontrar ressonância em leitores inscritos em outros sistemas.

Interessa-nos, portanto, a sugestão de uma postura crítica não calcada no utilitarismo e na referencialidade para uma definição de literatura infantil e juvenil. Os principais pensadores do gênero são

inequívocos em considerar que, tal como na chamada "literatura adulta", há a boa e a má literatura para crianças e jovens, levando em consideração, para isso, critérios pautados no potencial de estesia e de fruição que podem ou não emergir de qualquer objeto de Arte. Evoca-se Manoel de Barros (2010, p. 403):

> Para mim, poderoso é aquele que descobre as
> Insignificâncias (do mundo e as nossas).
> Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
> Fiquei emocionado e chorei.
> Sou fraco para elogios.

O "Poema" (assim intitulado) contido na antologia *Meu quintal é maior que o mundo*, traz a lume o principal aspecto que aqui associamos à natureza da literatura infantil: a de devolver à infância a linguagem e a linguagem à infância. É Agamben (2023, p. 33) quem afirma que "a palavra é a única coisa que nos resta do tempo que ainda não éramos falantes", asseverando que ela "é a relíquia ancestral que conserva a lembrança da infância, a pequena porta através da qual podemos, por um instante, retornar a ela". É em *estado de infância* que a linguagem *in-significa*, momento fugidio em que a língua se esgueira pelas frestas dos discursos instituídos e dá provas de sua natureza metamórfica comparável à de uma célula-tronco. Em Agamben, a infância do homem é condição de possibilidade de experiência, estando a infância localizada no "hiato entre a língua e o discurso", mas não destituída de linguagem. Manoel de Barros transita nessa fratura com maestria, fazendo da *in-significância* das palavras, ou seja, da linguagem em estado de infância, sua matéria primordial.

Nos célebres versos "Eles passarão/Eu passarinho", de Mario Quintana, o poeta atribui ao outro, um terceiro do plural (aqui referenciado como o adulto), toda a carga semântica petrificada implicada no verbo conjugado no futuro do presente em sua grandiloquência vocálica. Ao eu-lírico cabe a libertação da instituição discursiva e gramatical: destituída da rigidez da conjugação, o verbo se desfaz em pássaro — pássaro pequeno,

diga-se de passagem —, com potencial de alçar voos que superam o ir e o vir daqueles "que aí estão". A poética de Quintana encontra-se, portanto, aliada à de Barros, nessa categoria que pode potencialmente ser descrita como pertencente aos domínios da literatura infantil e juvenil por evocar uma ludicidade e uma dinâmica de jogo e brincadeira que lhe é própria, mas ultrapassa qualquer classificação etária e pode servir de argumento ao questionamento feito por Drummond e à constatação de Antonio Candido (1947): "a boa literatura é aquela que pode ser lida tanto por crianças quanto por adultos", testemunhando, inclusive, ser ele mesmo um leitor assíduo de Hans Christian Andersen, Madame d'Aulnoy e Monteiro Lobato, autores que, com técnica e bom manejo de matéria humana fiada em linguagem, não subestimaram as capacidades cognitivas de nenhum leitor, da criança ao adulto.

Retomamos Nelly Novaes Coelho (2016, p. 23) para afirmar, também, que "o onírico, o fantástico e o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia para serem pressentidos como portas que abrem para verdades *humanas*" (itálico nosso). É nesse sentido que, pré e pós-descoberta da infância, levando em consideração inclusive a postura crítica de Zilberman (1979), propomos, aqui, que, para além da demarcação histórica, é a linguagem que nos constitui enquanto seres intelectuais, e que o período que antecede o acesso à palavra em discurso — a infância — é que metaforiza uma poética capaz de definir a natureza e a função da literatura infantil e juvenil em termos de prosa e poesia. No interstício que marca a transição entre a mudez e a conquista da palavra, encontra-se terreno fértil para realizações que, mediante jogos intuitivos com a língua, devolvem a linguagem à infância e, por identificação, caem no gosto, inclusive (não exclusivamente), do leitor criança. Pode-se explicar, a partir dessa proposição, a boa aceitação, entre o público infantil e juvenil, da literatura *nonsense*, dos limeriques e de obras como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, os quais brincam substancialmente com *in-significâncias* da linguagem, sem por isso sobrepujar a estética à ética. Em Carroll, as instituições de poder da Era Vitoriana são questionadas mediante a representação

caricatural da Rainha de Copas, personagem que primeiro condena para depois julgar; é preciso arrancar as cabeças para depois abrir os inquéritos. O tamanho desmedido de sua própria cabeça remete ao poder que detém e sustenta com extrema fragilidade (sua milícia é composta por cartas de papel). Não subestimar a cognição infantil significou, neste caso citado, oferecer diferentes camadas de interpretação que podem ou não ser apreendidas por um leitor não fluente, mas que nem por isso deixará de fruir de uma das possíveis experiências estéticas oportunizadas pelo livro. Ao reler Alice em diferentes etapas da vida, será possível desvelar, vez a vez, camadas antes inacessíveis, mas que não foram limitantes para as primeiras experiências de leitura.

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 13) indica que a literatura infantil e juvenil — o que se expande à noção geral de Literatura enquanto Arte — afeta de maneiras profundas a divulgação de "valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização". Em uma de suas últimas entrevistas, recuperadas no documentário *Nelly: 100 anos de Arte, Conhecimento e Vida*[3], a pesquisadora atribui à literatura infantil o potencial de gerenciar as novas consciências por intermédio da linguagem. Benjamin Abdala Jr. (2012) endossa o posicionamento de Coelho e é sintomático ao sugerir que é preciso "assumir atitudes mais ativas e prepositivas para criar ou desenhar, com matização mais forte", tendências que embalam a noção de devir encapsulada na juventude (a infância como "sociedade em crisálida", tal como proposto por Florestan Fernandes[4]), apontando para a necessidade de uma literatura infantil e juvenil ao mesmo tempo "lúdica e lúcida", engajada na gestação de novos paradigmas, os quais se engendram e se espraiam com muito mais alcance nesse gênero literário. Tal perspectiva ressoa nas reflexões de José Nicolau Gregorin Filho (2014, p. 259):

[3] Disponível em: <https://bit.ly/nelly100>. Acesso em: 2 fev. 2025.

[4] FERNANDES, Florestan. Folclore de mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1979.

> [...] a abordagem comparatista busca as relações de interface entre os textos e os movimentos socioeconômicos e culturais desencadeadores de uma série de transmigrações artísticas, tais como as temáticas, os gêneros e as possíveis influências exercidas no âmbito cultural e artístico por meio de processos de colonização, por exemplo.

Os estudos comparados de literatura, nesse sentido, apresentam-se como a área mais propícia para o desenvolvimento de análises em torno da literatura infantil e juvenil, visto que preveem a conjugação de disciplinas várias para uma abordagem mais eficaz de seu material artístico.

Maria dos Prazeres Mendes (1994)[5] afirma, em sua tese de doutorado, que é necessário, antes de tudo, compreender a natureza da "boa literatura (sem adjetivações), repropondo a qualidade estética como dado de fruição", visto que "almejar a criança é, ao final, desejar a fruição de uma mente que considera a criatividade e a imaginação como desígnios da Arte, as quais acabamos por perder ao longo de nosso aprendizado cartesiano". Ao fim e ao cabo, trata-se do reconhecimento de que uma literatura que se pretenda destinada à infância exige "o trânsito entre o sensível, o inteligível, o imaginativo e a ação" para o desenvolvimento da criticidade e das novas consciências, tal como alega Maria Zilda da Cunha (2009, p. 19). Entende-se, aqui, a "ação" mencionada como esse potencial transformador do mundo que, em níveis mais básicos, pode, sim, partir da educação para o bom convívio em sociedade, abrigando a chamada "vocação pedagógica" de que nos fala Nelly Novaes Coelho, mas sem fazer disso sua condição de ser. Essa ação se liga, em última instância, aos ideais de comunitarismo e solidariedade que definem a área de estudos comparados nos termos de Benjamin Abdala Jr., que compreende a criança (bem como a mulher, o negro, o estrangeiro, o *queer*) como partícipes de uma mesma periferia social, econômica e artística, e que, por isso, compõem uma minoria que se vê

[5] *Apud* CUNHA (2009), p. 51.

destituída de espaços de poder inclusive no que tange aos seus artefatos artísticos.

> Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos [...], o reflexo do que querem que ela seja e temem se tornar (Charlot, 1979, p. 108).

É com base nas considerações anteriores, de Bernard Charlot (1979), que ensejaremos as considerações finais em torno de uma definição para a natureza e a função da literatura infantil. Ao apoiar-se, antes da chamada "descoberta da infância", em material composto substancialmente por matéria humana enovelada em linguagem, a noção de literatura infantil e juvenil assume sua natureza formativa, ou seja, de mediadora de experiências humanas, utilizando, para isso, não matrizes de linguagem simplórias ou infantilizadas, mas imagens intuitivas mediante as quais a criança pode acessar as esferas do sagrado (via mito), do humano (via arquétipos) e da linguagem (via símbolos). A literatura infantil e juvenil contemporânea, ao reapropriar-se constantemente dessa matéria primordial, tal como fez Monteiro Lobato, confirma essa predisposição. Zilberman e Coelho podem convergir nesse aspecto sem desvios de postura. Os compromissos éticos e estéticos pressupostos a todo objeto de Arte são igualmente afiançados pela literatura infantil e juvenil, que tem o potencial para ser, como qualquer outra manifestação, classificada como boa ou má a depender dos critérios utilizados.

Ao devolver a infância à linguagem e a linguagem à infância, a literatura infantil e juvenil demonstra possuir, em sua natureza, um pendor para o jogo, para a dimensão lúdica de uma linguagem que ainda sobrevive aos discursos de poder e, por isso, não atravessada por suas convenções, portanto potencialmente subversiva. Daí emerge, por fim, uma de suas mais notórias funções: a de formar para as novas consciências e mentalidades de que fala Nelly Novaes Coelho, assumindo para si seu potencial

transformador, já que encontra como espaço privilegiado ambientes de base da sociedade, a escola e demais espaços de formação. Unindo o lúdico ao lúcido, a literatura infantil e juvenil pode, sim, incubar valores de uma sociedade em estado de crisálida, oportunizando voos cada vez maiores aos pequenos — os passarinhos da imagem evocada por Mario Quintana —, ainda dotados das chamadas "asas da imaginação", sempre em perigo de serem tolhidas pela mentalidade socioeconômica dominante de uma era informacional que recusa a experiência.

Referências

ABDALA JR., Benjamin (Org.). **Estudos Comparados**: Teoria, Crítica e Metodologia. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **Coisas que vi, ouvi, aprendi**. Tradução de Julia Scamparini. Belo Horizonte, MG: Âyiné, 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BARROS, Manoel de. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOTTIGHEIMER, Ruth. "Sobre a Natureza dos Contos de Fadas". Entrevista concedida a Paulo César Ribeiro Filho. In: **Literartes**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 12, p. 44–70, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CBNm6I>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BUESCU, Helena Carvalhão. **Em busca do autor perdido**: histórias, concepções, teorias. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar,1979

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: Arte, Conhecimento e Vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**: Símbolos, Mitos, Arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2016.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: Novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Humanitas/Paulinas, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Sobre a necessidade de um olhar comparatista para a literatura infantil/juvenil". In: ABDALA JR., Benjamin (Org.). **Estudos Comparados**: Teoria, Crítica e Metodologia. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.
MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.
MELLO E SOUZA, Laura de. **A feitiçaria na Europa Moderna**. São Paulo: Ática, 1987.
MENDES, Maria dos Prazeres. **Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes**: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC, São Paulo, 1994.
NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2023.
QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**. Organização, prefácio e notas de Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.
ZILBERMAN, Regina. "Literatura infantil: transitoriedade do leitor e do gênero". In: **Letras de Hoje** – Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa, n.º 36. PUC-RS, jun. 1979.

A função social da literatura na formação crítica do jovem leitor

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Cecília Barchi Domingues

A compreensão da literatura enquanto obra de arte é a compreensão de si mesmo. (José Nicolau Gregorin Filho)[1]

Introdução

As mudanças, pelas quais passam o Brasil no final do século XIX, de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988, p. 21), como a transformação de uma sociedade rural em urbana e a ascensão neste espaço de uma classe média que anseia por liberdade política, oportunidades de negócios e acesso à educação, formam a imagem de um país em processo de modernização. Nesse cenário, as sociedades modernas confiam à escola a iniciação da infância em valores ideológicos, habilidades técnicas e conhecimentos necessários à produção de bens culturais. Para atender às solicitações desse grupo social emergente, surgem os primeiros livros destinados às crianças que, por atenderem a um modelo cívico pedagógico, resultam conservadores e afinados aos padrões europeus nos quais se inspiram. Também, configuram-se pelo aproveitamento de histórias advindas da tradição popular, pela adaptação e tradução.

Esse cenário altera-se, a partir da década de 1920, com a publicação em edição isolada de *A menina do nariz arrebitado*, por Monteiro Lobato. No ano seguinte, Lobato publica *Narizinho Arrebitado* e, segundo Laura Sandroni (1987, p. 47), inaugura o que

[1] GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

se convencionou chamar de "fase literária da produção brasileira destinada às crianças". Em 1930, Lobato remodela a história original de Narizinho que passa a ser denominada *Reinações de Narizinho* (1931), fomentando o período fértil da ficção brasileira. Entretanto, pelo contexto do governo Getúlio Vargas, a maioria das produções literárias voltadas ao jovem leitor atende à política educativa de formação cívica.

De 1930 a 1950, a ampliação da rede escolar requer aumento nas publicações de livros didáticos e literários de literatura infantil. Apesar desse crescimento, para Nelly Novaes Coelho (1991, p. 249), instala-se, em 1950, "a crise da leitura", não só entre as crianças, mas também entre jovens e adultos, motivada pela expansão dos meios de comunicação de massa e a produção de obras desvinculadas dos interesses de seus potenciais leitores. Essa crise adentra os anos 1960, suscitando investimentos do Estado na produção e edição de obras para o público infantil e juvenil. Por sua vez, a iniciativa privada investe em literatura para o jovem leitor, inovando sua veiculação e aumentando o número e o ritmo de lançamentos de títulos novos.

Em fins de 1960 e início de 1970, recupera-se a tendência contestadora da tradição lobatiana na produção literária infantil e juvenil. Mesmo em cenário opressivo da ditadura militar, a ficção envereda pela temática urbana e incorpora críticas à sociedade brasileira e às injustiças sociais. Para Gregorin Filho,

> Várias décadas se passaram até que surgissem obras nas quais a discussão de temas cotidianos se fizesse presente, numa linguagem mais próxima àquela utilizada pelos jovens no seu universo de relações sociais. Sempre, a produção desse tipo de literatura é apoiada em leis e propostas curriculares oriundas das ideologias de vários governos, do uso da língua à temática por eles trazida à tona (2016, p. 113).

Há, então, um constante confronto entre a necessidade de atendimento às demandas escolares e a busca por uma produção literária que, pautada pelo valor estético e discurso libertário, contribua para a formação do jovem leitor. Esse cenário evidencia

como a literatura, ao longo do tempo, configura-se como campo de disputa ideológica. Para Gregorin Filho (2016), temas como a pluralidade cultural, étnico-racial e sexual ganham espaço nas obras a partir de 1970, entretanto, a prática escolar não acompanha as inovações na produção literária, pois "[...] a escola foi; e ainda, é um lugar de manutenção de valores tradicionais da sociedade, com mudanças lentas e cobertas de polêmicas, pois fatores como moralidade e religiosidade sempre estão a rondar as salas de aula" (2016, p. 113). Para ele, a escola,

> [...] em seu papel de formar leitores literários, tem agido de maneira a formá-los para o seu próprio consumo, para suas atividades de avaliação, para a inserção em novas etapas de ensino ou para os exames vestibulares, já que o ensino médio tem se voltado exclusivamente para o estudo dos itens propostos nos programas desses concursos (Gregorin Filho, 2016, p. 115).

Desse modo, a escola não promove a formação de leitores críticos, pois ignora a dialogia que se pode estabelecer entre eles e o texto literário:

> [H]oje não se estuda apenas a estrutura (adequada ou não) das histórias da chamada literatura infantil/juvenil, mas procuram-se esses diálogos com um universo textual mais amplo, a fim de que se conheça de maneira mais aprofundada o homem e a sociedade na qual ele vive e com a qual procura constantemente interagir e constantemente rever seus valores (Gregorin Filho, 2008, p. 7).

Nesse sentido, Antonio Candido (1995) afirma que a experiência literária amplia a percepção dos leitores, desenvolve a sensibilidade e estimula a reflexão sobre a realidade, contribuindo para promover um olhar mais empático e crítico sobre a sociedade. Justamente, a literatura infantil e juvenil na escola pode cumprir esse papel emancipatório na sociedade contemporânea.

As transformações ocorridas, a partir do século XXI, impactam a produção literária, a qual transfigura na ficção, tanto no plano verbal quanto imagético, diferentes vozes advindas de contextos sociais e culturais diversos, enriquecendo, assim, a experiência

literária do jovem leitor (Gregorin Filho, 2011). Atualmente, vivemos em uma era de superabundância cultural, com uma oferta imensa de séries, filmes, livros, arte e outros meios de expressão. Nesse cenário, a tarefa de selecionar um texto significativo para a leitura torna-se cada vez mais desafiadora. Pelo excesso de opções, muitas vezes, é difícil eleger o que realmente agrega valor à experiência cultural do jovem leitor.

Em uma entrevista concedida a Alex Rodrigues da Agência Brasil (2012), Nilma Lacerda alerta que os jovens leem, mas que a oferta de obras voltadas ao entretenimento é excessiva, "[...] [a] televisão, a autoajuda, o *best seller* e o *blockbuster* vão ser sempre mais fáceis" (In: Agência Brasil, 2012). Isto se deve, conforme Vera Teixeira Aguiar (2011), à constatação de que ler é trabalhoso, pois depende de construções de sentido, a partir de leituras anteriores. Desse modo, as pessoas buscam geralmente obras que lhes fornecem as sensações de conforto e consolo (Ferreira, 2009). O conforto advém do discurso de um narrador que interpreta e comenta todas as ações das personagens ao mesmo tempo em que as julga; o consolo é engendrado, porque graças a esse narrador, as personagens tornam-se compreensíveis. A leitura deste tipo de obra não resulta emancipatória, pois não oferece ao leitor novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, antes busca enquadrá-lo (Ferreira, 2009).

Conforme Hans Robert Jauss (1979; 1994), o texto estético é caracterizado por vazios, que o próprio leitor preenche com base em seus conhecimentos prévios. Assim, a estrutura da obra convida à participação ativa do leitor em sua construção e acabamento. Essa interação ocorre quando o leitor busca sentido e coerência no texto, preenchendo as lacunas por meio de sua imaginação. Para Wolfgang Iser (1979, 1996, 1999), a concretude durante a leitura resulta de um processo criativo, o qual assegura, pela interação e experiência literária, o prazer. Segundo ele (Iser, 1979), o sentido de um texto emerge do encontro entre o "interno literário" (elementos estruturais do texto) e o "multivivencial" (experiências e referências do leitor). Esse processo demonstra como a leitura é

dinâmica, pois permite múltiplas interpretações e ressignificações ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Em consonância aos pressupostos da Estética da Recepção, Gregorin (2024) afirma que o prazer na leitura, principalmente do leitor iniciante, está diretamente relacionado à sua capacidade de se envolver no processo de construção do significado da obra. Essa participação ativa promove o efeito estético, convocando o leitor à reflexão tanto sobre o que lê em confronto com o que vivencia, quanto sobre a própria configuração textual. Para Jauss, resulta desse processo a função social da literatura que se manifesta "[...] quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social" (1994, p. 50). Por esse motivo, Gregorin Filho (2008) afirma que os jovens precisam ter contato com textos que promovam debates produtivos, com temas universais e, também, de seu interesse, transfigurados pela arte literária. Assim, suas leituras podem se tornar plurais e fomentar sua competência interpretativa, inclusive, de vários gêneros textuais.

Cabe ressaltar que a formação de leitores com competência para realizar escolhas de obras literárias de qualidade são funções que precisam ser asseguradas pela escola. Para Tzvetan Todorov (2009), justamente o desinteresse pela leitura resulta da maneira como muitos professores ignoram no ensino de literatura a realidade social e cultural dos jovens com que interagem. Nesse viés, Gregorin Filho explica que, ao selecionar um texto, o professor precisa verificar se "[...] a obra é capaz de dialogar com o imaginário e se sua temática aborda o universo de conflitos sociais dos jovens, além de não divulgar preconceitos de qualquer natureza" (2021, p. 224). Além disso, para incentivar a leitura, é fundamental estabelecer um fio condutor entre o jovem e a literatura, compreendendo o público, respeitando sua realidade social e seus gostos, e, principalmente, reconhecendo sua voz (Gregorin Filho, 2011).

De acordo com Tony Watkins (1992), a identidade de uma criança se forma nas experiências pessoais e sociais que, por sua vez, podem ter sido vividas por meio da leitura de obras literárias. Essa construção da identidade, tanto pela experiência pessoal quanto pelas interações sociais mediadas pelas narrativas literárias, reflete diretamente no impacto social da literatura. Os textos literários que as crianças e os jovens leem ou ouvem não são apenas um reflexo de sua realidade, pois a literatura, ao apresentar mundos fictícios, oferece uma lente, pela qual o leitor pode explorar questões sociais, entender diferentes perspectivas e, muitas vezes, questionar a ordem estabelecida.

Para Gregorin, "[...] tomar contato com a literatura e a arte é um fazer humano fundamental para se colocar como um sujeito transformador na sociedade" (2021, p. 221). Desse modo, à medida que os jovens leem sobre personagens que enfrentam dificuldades relacionadas a questões como racismo, desigualdade social e diferentes formas de violência, são desafiados a refletir sobre seu impacto social e a desejarem a existência de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A leitura e sua função social

Diante do exposto, analisa-se a seguir, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979, 1994; Iser, 1979, 1996, 1999), as potencialidades emancipatórias do conto "Na boca do forno", que compõe a coletânea *Estrela de rabo e mais histórias* (2021, p. 35-49), de Nilma Lacerda (1948-). Esta escritora carioca e professora universitária apresenta uma rica produção literária pautada pela crítica social. Seus textos literários, dotados de valor estético, são dialógicos, apresentam uma linguagem híbrida, simbólica e envolvente para o público jovem, pois exploram temas relacionados aos seus interesses e às suas vivências.

O conto foi publicado pela primeira vez, em 2011, na revista do professor *Carta Fundamental* e, posteriormente, incorporado ao

livro *Estrela de rabo e mais histórias* (Lacerda, 2021). Seu enredo denuncia a realidade de um menino abandonado pelos pais, evidenciando a desestruturação familiar e a ineficiência do Estado em lidar com situações como a dele. A mãe se recusa a vê-lo, pois ele se parece com o ex-marido que ela deseja esquecer. Por sua vez, o pai do garoto também o rejeita para atender a vontade de sua nova esposa. Na tentativa de se livrar da responsabilidade, a mãe aciona a polícia para retirar da casa o menino, argumentando que ele é um "problema" do pai. No entanto, ao chegarem à delegacia, o jovem sabe que não adianta esperar pelo pai, pois este não virá. No desfecho aberto, o protagonista caminha pela praia sem destino definido.

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) registrou, em 2021, uma média de 262 casos de abandono de menores por mês no Brasil, o que equivale a aproximadamente oito casos por dia (UOL, 2023). No entanto, é importante destacar que esses dados se referem apenas aos casos formalmente registrados no sistema de adoção, não abrangendo situações em que o menor é acolhido por vizinhos, parentes ou permanece em situação de rua. Ao abordar essa temática na literatura juvenil, Lacerda contribui para a sensibilização e reflexão do jovem leitor, fomentando o debate sobre questões sociais urgentes e a atuação do Estado diante delas. Seu conto marcado pela prosa poética, pelo hibridismo de gêneros textuais, pela relação de colaboração que se estabelece entre texto verbal e imagético, atribui voz a um jovem silenciado (o protagonista do conto), retratando sua dor e solidão, expondo o sequestro de direitos fundamentais, inclusive o da infância.

Segundo Mikhail Bakhtin (2003), as obras contemporâneas são dotadas de signos capazes de refletir e refratar a realidade e os autores utilizam-se tanto do conteúdo, como da forma para estabelecer a dialogicidade com o real. Lacerda conversa com a realidade brasileira, pela escolha de sua temática e pelo emprego da linguagem literária, visando a convocar o leitor à reflexão, pelo reconhecimento dos sofrimentos da personagem. Para Germano Schwartz (2006), a literatura, por intermédio de suas narrativas,

coloca-nos no lugar do personagem, levando-nos a tomar uma posição sobre o caso posto. Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2003) defende que a verdadeira compreensão do outro é alcançada quando ele passa a ser visto como um sujeito ativo, capaz de se expressar. Assim, ao ser compreendido, o outro se torna um ser com voz própria, com uma identidade que se manifesta através de sua expressão.

Ao analisar os recursos estéticos empregados por Lacerda, nota-se que a autora utiliza a linguagem de forma estratégica para intensificar o impacto emocional da obra e facilitar a construção da empatia no leitor. Logo no início da narrativa há uma epígrafe com um trecho do conto de fadas "João e Maria"[2], trata-se especificamente, do momento em que Maria, utilizando-se da esperteza, salva João, empurrando a bruxa no forno. Essa epígrafe estabelece uma relação dialógica com o conto de Lacerda, ampliando seus sentidos, pois cria uma ponte entre a tradição literária e o contexto contemporâneo brutal que o conto busca expor.

Além disso, o título do conto, "Na boca do forno", pela dialogia com a cena do conto de fadas, carrega um valor metafórico significativo, pois remete ao perigo iminente enfrentado pelo protagonista, colocando-o à beira de uma situação de risco e sofrimento. A expressão "boca do forno" evoca a ideia de um limiar, como algo comparável à porta do inferno, sugerindo que o personagem está prestes a ser engolido pela adversidade que o cerca. Esse valor simbólico atribui à narrativa uma atmosfera de ameaça constante, em que a infância, a solidão e o abandono tornam-se um forno ardente que consome a esperança e as perspectivas de futuro do protagonista.

O início da narrativa é tenso, pois o narrador informa que há alguém escondido e esta pessoa está sufocando enquanto ouve passos de dois homens que adentram o local após terem arrombado

[2] Conto de tradição oral, publicado pelos Irmãos Grimm, em 1812, na coleção de contos que recebeu o título: "Kinder-und Hausmärchen" ("Contos para a infância e para o lar"). Outra versão modificada, foi publicada em 1857. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

a porta. Ambos conversam livremente e lamentam terem forçado a entrada. Um deles comenta sobre o diminuto apartamento no qual se encontram, afirmando que é melhor "[...] morar longe e bem, do que mal em Copacabana" (p. 36). Pelo recurso ao discurso indireto livre, percebe-se que a pessoa escondida é um jovem que aprecia HQ e deseja que os intrusos partam: "Não iriam embora nunca?, se pergunta em silêncio com o restinho de fôlego que tem" (p. 36). Ele segura a respiração para não denunciar o "chiado do peito" (p. 36). Pode-se deduzir que o fugitivo é asmático, o que pode comover o jovem leitor, gerando empatia. A expressão "restinho de fôlego" revela a opressão em que se encontra o protagonista dentro de uma casa em que não lhe oferece qualquer descanso ou acolhimento.

Para suportar tanta pressão, utiliza-se da estratégia de imaginar uma história em quadrinhos, o que revela sua criatividade. Nesse ponto do enredo, pelo recurso ao hibridismo, sua capacidade criativa manifesta-se em uma história em quadrinhos imageticamente distópica, pelo recurso ao sombreamento, ao uso de branco e preto e de linhas visíveis que, de forma claustrofóbica, fecham os quadros. Por meio dessa HQ, nota-se a dialogia com o conto de fadas "João e Maria", contudo, pela subversão, a mulher que propõe ao marido abandonar as crianças na floresta, pela restrição de alimentos, é a própria mãe delas. Surpreso o marido afirma à mulher que ela parece uma madrasta. Essa transição entre textos marca uma mudança estilística significativa, conferindo destaque a três momentos cruciais da história de João e Maria: a conversa dos pais sobre a necessidade de abandonar as crianças, o próprio abandono, por fim, o retorno das crianças, com ênfase no rosto da mãe, surpreso, ao vê-los de volta.

A escolha pelos quadrinhos intensifica a carga emocional desses eventos, aproximando o conto de fadas do contexto em que o protagonista se insere. Afinal, mesmo que João e Maria tenham derrotado a bruxa, isso não muda o fato de que foram abandonados; um aspecto da história que, muitas vezes, pode passar despercebido pelo jovem leitor. No enredo da HQ, o

protagonista João ouve o plano dos pais, pela fresta entreaberta da porta de madeira do seu quarto, mesmo assim tranquiliza Maria, dizendo que "[...] dará um jeito" (p. 39). De fato, ele apanha pedrinhas no quintal e traça com elas o caminho de volta. Os dois irmãos retornam tarde da noite para a casa, seguindo essas pedras. Neste ponto, interrompe-se a HQ e a narrativa com o narrador de primeiro nível retorna ao fluxo somente verbal, pois o fugitivo esquece dos quadrinhos e, pelo recurso à metalinguagem, pensa no verbo "voltar" em espanhol, que é "volver" e no sentido que esse termo assume na aula de educação física. Desorientado, ele reflete sobre onde estaria o professor dessa disciplina para dar a direção. Pelo contexto, embora haja vazios, o leitor deduz que esse jovem, narrador de segundo nível, ainda frequenta a escola e é leitor de contos de fadas.

Debaixo da cama em que se esconde avista os pés dos supostos invasores. Pelo diálogo entre eles, sabe-se que são policiais e um se chama Altair e o outro, Zé Roberto. Zé pede ao colega para chamar a mulher que está lá fora, enquanto conversa de forma descontraída com o jovem escondido debaixo da cama e lhe pergunta o que está fazendo ali embaixo. Antes que o garoto responda, a mulher muito irritada o silencia indagando sobre quem a indenizará pelo prejuízo da porta que os policiais arrombaram. O jovem não consegue ativar sua imaginação para obter um balão de diálogo que diminuísse a fala dela. Ela afirma que o garoto é responsabilidade do marido, de quem ela já se separou. O garoto precisa entender que ela se casou novamente, tem outro filho e na casa dela não há espaço. Aliás, nem ela, nem o marido querem o menino ali e ele deve ir morar com o pai e a "bruxa da mulher dele" (p. 44).

Pelo discurso indireto livre, nota-se a indignação do narrador e dos dois policiais que se manifesta entre parênteses: "(Peraí, peraí! Que negócio é esse?!)" (p. 44). O protagonista chama a mulher de "mãe" e afirma a ela que a esposa do pai também não o quer na casa, por isso ele não sabe para onde ir. Ela retruca dizendo que, ao se separar do ex-marido, afirmara a ele desejar nunca mais ver o seu rosto, e o menino é justamente "a cara dele" (p. 44).

Retoma-se, assim, a dialogia com o conto de fadas e os discursos da mãe e o da madrasta, este manifesto na fala do menino, pela brutalidade e insensibilidade, aproximam-se ao de uma "bruxa". Ao utilizar essa técnica, Lacerda suscita reflexões do leitor sobre o sequestro da infância, pelo egocentrismo de adultos que promovem o abandono de incapaz. Pela leitura, o jovem passa a desejar outra ordem, em que o respeito, a dignidade e a proteção prevaleçam. O discurso indireto livre relativiza o discurso do narrador de primeiro nível, revelando que, pelo menos na estrutura textual, o discurso do protagonista e suas histórias de HQ por ele imaginadas têm espaço e são manifestas para o jovem leitor, seu único "ouvinte". Esse discurso também assume viés de denúncia social, pois revela que, só por meio dele, os sentimentos e pensamentos do protagonista e dos policiais se tornam visíveis. Isso reforça a tensão da cena e suscita concretude do leitor, que a todo momento precisa ler de forma comparativa, refletindo sobre a dialogia entre textos e entre estes e a contemporaneidade, também, repleta de abandonos.

Para Gregorin (2012), o texto que recorre à dialogia permite o estudo do imaginário social. Nesse sentido, recontar ou relembrar a tradicional história de João e Maria instiga o leitor a refletir sobre as transformações dos valores subjacentes à sociedade ao longo do tempo, desvelando a vitalidade desse conto de fadas (Jauss, 1979, 1994). O reconto, ao dialogar com outras narrativas, como é o caso do conto em questão, transmite novos significados e valores.

Na sequência do enredo, o discurso verbal do narrador de primeiro nível é interrompido pela intrusão de um discurso imagético, no caso de um balão de pensamento de HQ que, supostamente, reflete o que sente um dos policiais diante da cena que presencia: "Cara, prefiro assassinato, sequestro, roubo, essas coisas comuns. Uma história dessas não dá pra aguentar" (p. 44). O narrador de primeiro nível afirma que, "Tão estupefato quanto o colega, Zé Roberto vira-se para a mulher" e continua: "Sua queixa foi de travessura de criança por causa de boletim ruim" (p. 45). Cria-se um vazio no enredo que suscita reflexão sobre de qual

policial seria o pensamento, como Zé Roberto verbaliza sua indignação, pode-se deduzir que o pensamento é de Altair. Essa mudança na estrutura do discurso e a reação dos policiais ilustram a desumanização da situação e o desconforto gerado por algo tão absurdamente cruel.

No conto, o narrador de primeiro nível e os policiais referem-se à mãe do menino como "mulher", denotando, assim, seus desejos de afastamento dessa personagem tão desumana em relação ao próprio filho. O único que a chama de "mãe" é o menino, que ainda a vê dessa forma, o que destaca sua pureza e necessidade de afeto, mesmo diante do abandono e da rejeição. Além disso, o fato de o pai do protagonista ser chamado de "pai", pela ex-mulher, mesmo em sua total omissão, pode refletir a naturalização do abandono paterno na sociedade. Cabe destacar que, no conto, o menino não tem nome, o que acentua a ideia de sua invisibilidade social e desamparo a que está submetido, tornando-o uma figura mais genérica, representando uma tragédia coletiva, em vez de um indivíduo com uma identidade própria. Ao construir os personagens dessa forma, Lacerda suscita no leitor uma reflexão sobre as estruturas de poder e as dinâmicas familiares na contemporaneidade, além de questionar como a sociedade trata os papéis familiares e qual é o impacto emocional dessas relações. Isso reforça a ideia de que o abandono paterno, por ser mais tolerado socialmente, acaba sendo mais facilmente ignorado, enquanto a rejeição materna é julgada de forma mais severa.

Os policiais, não sabendo exatamente o que fazer naquela situação, resolvem levar o menino para a delegacia, afirmando a ele que, certamente, o pai convenceria a madrasta e viria buscá-lo. Para contenção do drama, uma dose de humor é inserida na descrição do desconcerto dos policiais: "Um deles coça a cabeça, o outro não, porque é careca" (p. 46). Esse componente humorístico alivia momentaneamente a tensão e proporciona um breve alívio ao leitor. Ao chegarem à delegacia, todos demonstram carinho pelo menino. O ambiente desse local, geralmente associado à rigidez, revela-se, surpreendentemente, mais acolhedor e caloroso do que

os lares que o menino conhece. Esse contraste entre as expectativas do leitor e o contexto que se apresenta no conto, promove a quebra de seus conceitos prévios e acentua o absurdo da situação em que se encontra o protagonista.

Cabe observar que Lacerda também se preocupa em enfatizar que, na delegacia, quem está à frente do caso é uma mulher: "[...] uma delegada, na verdade" (p. 46). Essa escolha promove também quebra de expectativa do leitor sobre papéis sociais predominantemente associados a homens. Ao optar por uma delegada no enredo, Lacerda subverte o estereótipo de gênero, o que contribui para a reflexão do leitor sobre igualdade e empoderamento feminino, mesmo em contextos de repressão e violência. Nesse espaço, o menino, já ciente de que o pai não viria, furtivamente coloca sua mochila nas costas e segue em direção à praia. Ao chegar lá, depara-se com o fluxo cotidiano do centro urbano que prossegue indiferente ao seu drama, o que acentua seu sentimento de invisibilidade e abandono. Ele observa, com um olhar distante e melancólico, a movimentação ao seu redor: "[...] gente debaixo de guarda-sol, correndo na areia, deitada na areia, dentro d'água, turista pra caramba, gente do bairro" (p. 47). Esse momento reforça a ideia de que, enquanto sua vida está em uma situação de caos, as outras pessoas seguem com suas rotinas, sem perceber sua dor.

O menino, em seu momento de introspecção na praia, questiona sua própria identidade e os vínculos familiares que o definem. Ele se perde em um turbilhão de pensamentos sobre sua origem e o que representa no mundo: "E se ele não era quem era? E se era só filho do pai e não da mãe? E se não era nem filho do pai? Se era adotado, e ninguém contou pra ele?" (p. 47). Esses questionamentos refletem sua angústia e insegurança, acentuando sua busca desesperada por respostas para preencher seu vazio emocional e existencial. O fato de ele se perguntar se é adotado e nunca soubera disso simboliza a desconexão profunda que experimenta com sua própria história e com o mundo ao seu redor.

Na praia, imerso em sua dor e solidão, o menino chora e chama por Maria, a irmã que nunca teve, remetendo mais uma vez ao conto de fadas. Nesse momento, ele se dá conta de que, em sua realidade, não há uma figura salvadora, alguém que venha resgatá-lo de sua situação. Desesperado, ele anseia por um outro destino, um desfecho diferente. No mar, perdido entre o sonho e o sofrimento, ele enxerga a intrusão de um balão de diálogo próprio de HQ: "Não tem Maria, ô cara? Caça com João." (p. 47). Ao lado desse balão, surge outro: "E se você mudasse de história? Já pensou em *João e o pé de feijão?*" (p. 47). Esses balões dialógicos, supostamente de dois autores diferentes: o narrador e a escritora, acentuam a reflexão do leitor sobre a possibilidade de cada sujeito reescrever sua história com o fito de escapar da tragédia em que se encontra, imaginando uma fuga para uma narrativa mais esperançosa e cheia de possibilidades.

A inserção dos balões reforça, de modo metalinguístico, a tentativa do menino de reconstruir sua trajetória, refletindo sua busca por algo melhor e mais positivo—um escape para além da dor que o cerca. Essa ideia se evidencia ainda mais na referência ao ditado popular "Quem não tem cão, caça com gato", que sugere a necessidade de adaptar-se às circunstâncias. Ou seja, se a vida não lhe deu as condições ideais, ele deve seguir em frente com os recursos disponíveis, traçando sua própria história a partir do que tem. A sugestão do conto de "João e o pé de feijão", também, indica que ele precisa partir para a ação, galgar seu espaço, ou seja, construí-lo. O final aberto sugere que, assim como o protagonista, o leitor também não pode ter certeza sobre o futuro do menino. No entanto, a sensação de injustiça gerada pela falta de conclusão do caso instiga uma reflexão crítica, levando-o a questionar sobre o papel das autoridades.

Nesse sentido, Gregorin afirma que

> [O] texto literário voltado para o jovem nasce e se transforma nos fazeres das próprias culturas e buscam, nessa manifestação artística por meio da palavra, transmitir às novas gerações sentimentos, emoções e valores por meio dessa criação estética (2021, p. 226).

Pelo exposto, pode-se afirmar que o impacto social da literatura se traduz em uma convocação à ação, ao compromisso com a realidade e ao reconhecimento da importância de cada indivíduo na luta por um futuro mais humano e igualitário. Desse modo, reforça-se a necessidade de que a literatura infantil e juvenil seja trabalhada na escola de maneira significativa, para além do viés conteudista e instrumental, com a finalidade de construir com os jovens leitores uma relação ativa e crítica, em que se tornem coautores dos textos com que interagem.

Conclusão

Pela análise do conto de Lacerda (2021), pode-se concluir que a literatura pode atuar como meio de subversão e questionamento das relações sociais e seus apagamentos, em especial, desvelando e conferindo "voz" aos marginalizados e silenciados. Isso ocorre porque a literatura incorpora subjetividades, emoções e experiências individuais ou coletivas que, muitas vezes, não encontram espaço nos documentos oficiais (Gregorin Filho, 2014). Além disso, uma formação leitora pautada na diversidade estética e temática amplia o diálogo com a realidade, promovendo a reflexão sobre valores humanos e sociais. Afinal, literatura e cultura estão intrinsecamente ligadas, em um constante intercâmbio entre vida social e representações literárias (Gregorin Filho, 2021).

Pode-se concluir que a literatura desempenha um papel essencial na formação do leitor, pois promove o pensamento crítico, a empatia e a construção de uma consciência social, ao expor a ele diferentes realidades, culturas e perspectivas. Assim, torna-se uma ferramenta de humanização, estimulando-o a se posicionar diante da sociedade e a reconhecer seu papel em seu interior.

No contexto escolar, o modo como a literatura é abordada influencia diretamente nessa formação. No entanto, muitas vezes, a leitura é reduzida a uma atividade conteudista e mecânica, focada apenas na decodificação do texto e na avaliação do desempenho do aluno. Para transformar esse cenário, é essencial que a literatura

seja trabalhada de forma significativa, com a seleção de obras que dialoguem com o público e explorem sua potencialidade estética, cativando, emancipando e ampliando os horizontes de expectativa (Jauss, 1979, 1994; Iser, 1979, 1996, 1999) do jovem leitor. Essa mudança, porém, depende diretamente da formação dos professores e do papel da escola. Muitos docentes ainda não recebem preparação adequada para trabalhar a literatura de maneira crítica e sensível, perpetuando abordagens tradicionais e pouco atrativas. Portanto, para que a literatura cumpra sua função social, a formação inicial e continuada dos professores deve ir além do enfoque curricular, reconhecendo a literatura como um meio de expressão e reflexão sobre a sociedade (Gregorin Filho, 2021). Isso exige a implementação de estratégias que favoreçam a mediação da leitura, a contextualização das obras e o incentivo ao protagonismo dos alunos na construção de sentido dos textos.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Autora comenta a importância de vencer o Prêmio Brasília de Literatura**. Abril de 2012. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-18/autora-comenta-importancia-de-vencer-premio-brasilia-de-literatura>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A bela adormecida não acorda! Escola, Literatura juvenil e formação de leitores. In: COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da (org.). **Literatura Infantil e Juvenil**: Em tempos

de reflexão e isolamento: a muitas mãos, como convém aos solidários. Cuiabá: Entrelinhas, 2021.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. A estética da periferia na literatura juvenil. In: Aguiar, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (org.). **Literatura infantil e juvenil***:* leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. A menina dos olhos do menino: reconto, imaginário e contemporaneidade. In: Aguiar, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (org.). **Conto e reconto: das fontes à invenção***o*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. *Fronteiraz* (São Paulo), v. 17, p. 110, 2016.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Leitura: um jogo de espelhos. In: XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2008, São Paulo. **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparad***a*. São Paulo: Abralic, 2008, p. 1-8.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juveni***l*: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Meninos sem pátria (1981) – Luiz Puntel: do camburão ao Facebook. In: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves (org.). **Literatura infantil e juvenil na fogueira**. Belo Horizonte: Aletria, 2024.
ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert *et al*. **A literatura e o leitor***:* textos de estética da recepção. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
ISER, Wolfgang. **O ato da leitura***:* uma teoria do efeito estético. vol. 1. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v. 2. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à Teoria literária. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, Hans Robert *et al*. **A literatura e o leitor***:* textos de estética da recepção. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.
LACERDA, Nilma. **Estrela de Rabo e mais histórias**. Nova Fronteira, 2021.
LEIDENS, A.; MENON, M. C. **Estreitos da sociologia da literatura para os jovens leitores: a recepção**. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico. (Org.). Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar. Erechim: Habilis Press, 2018, p. 41-62.
PIAGET, Jean. **The Moral Judgment of the Child**. New York: Routledge, 2013.
REVISTA EMÍLIA. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
SCHWARTZ, Germano. **A Constituição, a leitura e o Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2006.
TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
UOL. 'Me deixou e nunca mais vi': País tem 8 casos de abandono de menor por dia. UOL, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/10/22/casos-abandono-de-criancas-e-adolescentes-brasil.htm?utm_source=chatgpt.com >. Acesso em: 8 fev. 2025.
VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Estética da recepção***:* por uma proposta de pesquisa em Letras. In: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al*. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021.
WARD, Ian. **Law and literature***:* possibilities and perspectives. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1995.
WATKINS, Tony. Cultural Studies, New Historicism and Children's Literature. In: HUNT, Peter. **Literature for Children***: Contemporary Critcism.* London: Routledge, 1992.

Literatura infantil: transformações em curso

Ecila Lira de Lima Mabelini

Introdução

*Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças. (*José Nicolau Gregorin Filho)[1]

Refletir sobre o papel da literatura infantil na contemporaneidade, remete considerá-la desde os remotos indícios de seu surgimento e o momento em que as práticas pedagógicas vão se impondo na educação, principalmente após a segunda metade do século XIX, até a sua consolidação como gênero literário destinado a um determinado público leitor apto a lidar com sua nova configuração.

Segundo Coelho (2000, p. 9), "literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra". Diante desse contexto, buscou-se observar um certo processo de transformação dos valores de base dessa literatura infantil e sua relação com a educação das crianças, pensando-se uma constituição de literatura infantil capaz de formar sujeitos leitores, à luz de livros de expressões verbo-visuais em que o papel da ilustração, embora inicialmente exercesse uma função meramente ilustrativa, ornamental ou de complementação das informações escritas, vai desdobrando-se numa constante evolução como expressão que além de atualizar conteúdos, amplia a qualidade artística e provoca o prazer estético no leitor.

[1] GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil*: múltiplas linguagens na formação do leitor. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Nesse percurso, é importante perceber como a ascensão de determinadas narrativas populares, através dos tempos, continua suscitando universos que se mantêm vivos e atuantes no imaginário presente, assim como inscrevem ou revigoram modos de pensamento e articulação de papéis sociais e culturais, tão marcados nos textos infantis que desembocaram no século XXI, o que, por sua vez, revela novas concepções de criança e consequentemente de literatura infantil.

Isso remete, cuidadosamente, a pensar como essa literatura infantil se organiza em função das mudanças ocorridas em variados contextos e épocas, principalmente no que diz respeito ao campo da comunicação, levando-se a considerar o início do século XX como um período significativo no que tange às transformações de valores ou desvalores, além dos novos aspectos que contribuem para as mudanças ocorridas e que foram responsáveis para forjar uma literatura infantil em constante processo de transformação.

Literatura infantil: breve panorama

A literatura infantil, entendida como gênero, surge simultaneamente na França e Inglaterra, assim também um certo sentimento de infância que vai permear o século XVII. *Contos da Mamãe Gansa,* de Charles Perrault, obra publicada em 1697, marca, nesse cenário, o início da circulação de textos oficialmente para crianças. Perrault ganha notoriedade como autor e fundador da literatura infantil, sendo considerado, por muitos escritores de sua época, o grande pioneiro nesse gênero. O certo é que Perrault mesmo não intencionando, num primeiro momento escrever textos para crianças, tornou-se uma referência inquestionável como folclorista e guardião da tradição popular.

Não obstante, Gustave Doré, conhecedor desse valor inscrito nos contos de Perrault, assume o desejo de participar de uma cultura popular, moderna e a favor do progresso nas artes ou, por assim dizer, participa de uma espécie de manifesto contra as instituições acadêmicas que regulavam a produção cultural nesse

período. E, com isso, portanto, ilustra *Les contes de Perrault*, edição Hetzel-Stahl de 1862, um trabalho significativo em que Doré, além da obra de Perrault, cumpre o projeto de ilustrar grandes autores do cânone da literatura universal. O livro editado por Hetzel-Stahl, embora apresentado por meio de um projeto editorial de luxo (e, portanto, acessível somente a um grupo seleto), caracteriza-se pela qualidade plástica como um objeto de arte em que texto verbal (palavra) e texto visual (ilustração) são colocados em "pé de igualdade".

Notadamente, o século XVII (século em que a literatura infantil passou a ser escrita especificamente como tal) foi primordial no que corresponde dizer sobre um período rico em obras importantes para a literatura infantil. Contudo, a reconhecida *Idade de Ouro* se deu no século XVIII, considerando para isso a divisão entre universos adulto e infantil[2] ocorrida nessa época, o que, de certa maneira, fez repensar o tratamento da criança como um adulto em miniatura[3] em outras sociedades e culturas.

No Brasil, começo do século XX, os *Contos da Carochinha*, de 1896, do jornalista português Alberto Figueiredo Pimentel, surgem como um esforço do livreiro e do editor Pedro Silva Quaresma em resolver o conflito que envolvia o leitor infantil brasileiro e a literatura infantil que chegava de Portugal com uma linguagem

---

[2] Philippe Ariès observa que os vestuários usados por crianças e adultos mostravam a indiferença pelas características da fase da infância, uma vez que na Idade Média e até bem entrados os anos da Idade Moderna, tão logo as crianças deixassem de usar fraldas passavam a se vestir como adultos. As mudanças nesse quadro só vão acontecer a partir do século XVII. Ver mais sobre o assunto em: ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da infância.* Trad. Dora Flaksman, 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Livros, 1981.

[3] Essa concepção de criança como um adulto em miniatura foi objeto de crítica e estudo do filósofo e escritor Jean-Jacques Rousseau, após anos de reflexão, em sua obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762, cuja doutrina naturalista, fundamentada em ideias religiosas vai exercer influência ampla não só em sua época, mas também em períodos posteriores, apesar de condenado pelo Tribunal de Justiça, em Paris (11/6/1762). Ver mais em *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo, de Nelly Novaes Coelho.

que não se aproximava desse sujeito. Sendo assim, e considerando a amizade por Pimentel, é que Quaresma encomenda toda uma biblioteca de livros que falassem diretamente às crianças brasileiras.

Contos da Carochinha contava com uma compilação de histórias, 40 contos, dentre os quais alguns foram baseados no folclore português e brasileiro, além das adaptações de narrativas populares comuns na Europa Medieval. As narrativas em *Contos da Carochinha* foram transmitidas de forma oral e escrita e, porque mantinham uma estrutura marcada pelo caráter fabular, ficavam encarregadas dos conselhos e lições morais.

A publicação desse livro é considerada um momento importante para a literatura infantil no Brasil, uma vez que antes dele todos os livros infantis eram editados em Portugal. Nesse cenário, a figura de Quaresma vai se destacar pelo notório trabalho na edição das obras infantis, mostrando que, apesar de haver outros livros destinados ao público infantil, seus exemplares eram especiais, pois acreditava que estes organizavam uma espécie de encanto particular, como se fossem únicos e exclusivos. No entanto, o discurso organizado por Pimentel, no prefácio do exemplar *Contos da Carochinha,* finda por confirmar os mesmos valores com que circulavam a maioria das obras ou, por assim dizer, legitima o cuidado pedagógico e a preocupação moralizante na formação do jovem leitor dessa época:

> As obras, nesse gênero, que havia em português, ou eram mal escritas, e até imorais, ou destinavam-se ao estudo de nossa nacionalidade. [...] ao mesmo tempo que deleita as crianças, interessando-as com a narração de contos morais muito bem traçados, lhes desperta os sentimentos do Bem, da Religião e da Caridade, principais elementos da educação da infância (Pimentel,1959, p. 7-8).

Nesse cenário, ainda que a iniciativa de Quaresma tenha se destacado pelo esforço em resolver a questão que Arroyo (2011, p. 149) chamou de "nacionalização da problemática da literatura infantil brasileira – quanto ao tema e quanto à expressão (...)",

continuava-se o "didatismo moralizante"[4] da literatura, fato confirmado pelo esforço malsucedido em função de se modificar o panorama da literatura infantil no Brasil, uma vez que esta continuou recebendo influências, sobretudo de Portugal, França e Inglaterra. Situação constatada por Gilberto Freyre (Freyre *apud* Arroyo, p. 149, 2011), ainda em 1922, ao pontuar a insuficiência tanto da literatura infantil brasileira quanto da língua portuguesa: "o brasileiro passa pela meninice quase sem ser menino. Faltam-lhe brinquedos. Faltam-lhe livros". Uma situação que o respeitado sociólogo só iria considerar modificada a partir da presença de Monteiro Lobato nesse cenário.

É, portanto, no Brasil do final do século XIX que se encontra um determinado marco político que refletirá sobremaneira nas questões sociais e, consequentemente, no que se entenderá como literatura infantil brasileira a partir daqui. Nesse período, começava-se um certo anseio pela migração para o regime republicano, que deveria seguir o modelo de muitos países europeus, uma vez que a monarquia não atendia mais as expectativas de um povo desejoso pela ideia de poder escolher seus governantes e exercer a cidadania prevista pelo ato democrático.

Considerando-se que o país progredia em população e variedade cultural, decerto isso implicava em também se organizar de outras maneiras. Essa nova organização social inscreveu uma classe média desejosa por mudanças. É certo que essas mudanças não ocorreram de uma hora para outra e, em meio a importação de textos e seus *valores* ou *desvalores*, estavam as adaptações como forma de revigorar narrativas, mostrando-as quase como se fossem novas, levando-se em conta que, nesse processo, muitas das obras adaptadas passaram a ser vistas como exclusivamente infantis.

[4] Termo utilizado por Gregorin Filho em seu texto Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística, in: GREGORIN FILHO, José Nicolau, PINA, Patricia Kátia da Costa, MICHELLI Regina Silva (orgs.). *A Literatura infantil e juvenil hoje***:** múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

Exemplo disso é o caso de Carlos Drummond de Andrade ("Fim", in: *Boitempo e a falta que ama*) e também o de Jorge Amado (*O menino grapiúna*) que, em seus textos memorialistas, inserem, respectivamente, duas obras britânicas: *Robson Crusoé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, narrativas que caíram não só no gosto das crianças inglesas, mas no de todo o mundo, sobretudo por causa de suas adaptações que conferem às obras um caráter dinâmico, formato que cada vez mais se perpetua e garante a escolha dessas leituras que, ainda hoje, estão em circulação pelo mundo.

Nesse trajeto, nota-se que a manifestação literária refletida no final do século XIX é determinada por um grupo que influenciava na formação dos valores vigentes: a burguesia. E, portanto, a literatura destinada à criança só se consolida quando um tipo específico de literatura surge com a missão de ensinar bons modos, moralizar e modelizar o sujeito-criança, com o propósito de contribuir para a boa educação dos filhos da classe burguesa. Consequentemente, nesse momento, não havia preocupação com a função estética ou com as qualidades próprias do universo literário. Diante desse quadro, em que o indivíduo é colocado como mero receptor, Gregorin Filho pontua que:

> Educação e leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes, ou seja: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos (Gregorin Filho, p. 16, 2011).

É possível pensar que a literatura infantil brasileira, como pensamos atualmente, constrói sua própria identidade literária a partir das significativas mudanças ocorridas no final do século XX, período em que Monteiro Lobato traz à tona outras discussões que tomariam conta do novo cenário infantil, mudando-o definitivamente. Isso incluí, principalmente, colocar fim às

chamadas "traduções galegais" a que o próprio Lobato (1944, p. 453) se refere em carta, de janeiro de 1925, ao amigo Godofredo Rangel: "Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. (...) Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegais! Temos de refazer tudo isso – abrasileirar a linguagem".

Diante desse contexto, Lobato institui um universo onde as crianças "podem morar" e rompe, claramente, com a literatura europeia que fazia vista grossa à crítica social inserida na fábula, pois acreditava que tal gênero organizava valores negativos e, portanto, não poderia ser considerado modelo literário de educação para o contexto social europeu da época.

Em outras palavras, o Brasil corta o cordão umbilical com os modelos de cultura até então imitados, ou seja, rompe com os padrões das "cartilhas de bom cidadão" que os jovens deveriam seguir. Monteiro Lobato, indiscutivelmente, foi o precursor de um novo fazer literário infantil, em que havia, também, lugar para as ilustrações como linguagem visual significativa. Lobato, com seus textos, devolveu às crianças mais do que um lugar de identidade onde elas pudessem pensar, ele deu a elas um espaço onde poderiam ser ouvidas. É nesse sentido que Gregorin Filho afirma:

> Com o surgimento de Monteiro Lobato e sua proposta inovadora de literatura infantil, a criança passa a ter vontade e voz, ainda que vindas da boca de uma simples boneca de pano: Emília. O que importa é que a contestação e a irreverência infantis sem barreiras começam a ser lidas e vistas por meio dos textos e ilustrações das personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo.
>
> Lobato apresenta características até então não exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial e patronal; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade face ao modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e um outro ponto importante: a religião, como resultado da miséria e da ignorância (Gregorin Filho, 2011, p. 16-17).

A partir das mudanças ocorridas, consequentemente, os decretos educacionais foram se transformando à medida que cada década rapidamente ia passando. Com isso, é possível pensar que o século XX foi um momento, neste aspecto, de intenso envolvimento na formação da criança. Afinal, nesse período, a Educação sofreu processos e reestruturações sociais capazes de refletir mudanças no seu próprio discurso, remetendo a pensar, de acordo com Bakhtin (1981, p. 43), que "cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discursos na comunicação social-ideológica".

Atravessada nesse movimento de mudanças ou transformações (espaciais e temporais) está também a evolução social com sua nova mentalidade, capaz de modificar as maneiras de se pensar o mundo, a vida no seu cotidiano e suas práticas, refletindo uma nova representação desse mundo e dos sujeitos sociais.

Diante do processo de renovação de valores estão a criança e o jovem como seres carentes do olhar para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. Assim, os novos conceitos que surgem como o de vida, de educação e de cultura apontam novos caminhos para os também novos procedimentos, tanto nas áreas pedagógicas quanto literária. É o momento em que a criança e o jovem ganham certo reconhecimento no processo social e no contexto humano e suas valoras.

Com efeito, esse processo não se fez como num passe de mágica. A transformação cultural que refletiu na descoberta da infância e da adolescência se mostra por etapas. Segundo Coelho:

> A criança começa por ser encarada como um *adulto em miniatura*, cujo período *infantil* deveria ser encurtado o mais depressa possível para que ela pudesse superá-lo e alcançar o *estado de adulto,* ideal. A descoberta da *qualidade* específica do *ser criança* ou *ser adolescente* (como estados biológicos, psicológicos e valiosos no desenvolvimento do ser) será feita no século XX. O idealismo romântico, entretanto, criou o *mito da infância* (como o da idade de ouro do ser humano) e o da *adolescência* (como o da pureza e sensibilidade instintivas que o mundo adulto corromperia ou decepcionaria) (Coelho, 2010, p. 148).

E eis que, junto com essa descoberta da qualidade específica do ser criança ou ser adolescente surge, simultaneamente, a preocupação com uma literatura capaz de dialogar com esses sujeitos, servindo-lhes não só de leitura para informação e conhecimento, mas sobretudo para a formação enquanto indivíduos num mundo conectado e tecido por novas linguagens.

Literatura para crianças: transformação de valores

A literatura infantil, para adequar-se à nova realidade, vem trabalhando a exploração do universo verbal e visual nas obras destinadas a esse público. Observa-se que cada linguagem, sem abdicar de seu valor e nem elevar sua condição hierárquica quando posta em relação numa mesma página, pode corroborar uma unidade de sentido global ao texto literário infantil. Um bom exemplo dessa possibilidade de integração entre linguagens, dentre muitos outros que surgiram nesse novo período da literatura infantil (com mais recursos de visualidade e plasticidade), é o livro *Flicts*, de Ziraldo, publicado pela primeira vez em 1969. Sobre essa obra e seu novo valor, Zilberman afirma que:

> Ao lançar Flicts, em 1969, Ziraldo talvez não previsse a revolução que provocava na ilustração de livros infantis brasileiros. Naquela obra, as imagens, não figurativas, não correspondem a um ornamento do texto, complementando as informações escritas; pelo contrário, as cores é que falam, competindo à expressão verbal esclarecer o assunto e explicar o conflito, vivenciado pelo herói, ele mesmo um pigmento que não encontra lugar no universo dos tons pictóricos (Zilberman, 2014, p. 159).

A narrativa mostrada no livro *Flicts* é apresentada por um narrador onisciente e onipresente com foco narrativo em terceira pessoa que, além de criar efeitos de sentido de tempo indeterminado por meio do tempo marcado no passado, recupera no início do primeiro enunciado do livro, portanto o de abertura, uma estrutura linguística bem comum dos contos de fada, o "Era uma vez", instaurando o seu conteúdo como obra ficcional "acontecida" no

pretérito imperfeito, mas com uma duratividade[5]pontuada nos semas com os quais se constrói esse tempo verbal "era", "chamava", "tinha". Assim, o início da narrativa de *Flicts* nos remete a uma ficção própria mesmo dos contos de fada, cujos termos, conforme Jesualdo, têm a seguinte origem:

> Conto: tradução de fatos ou invenções geralmente da imaginação de seu criador, recolhidos da experiência popular, inspirados em sucessos reais, por vezes na História, em que esse sentido fatalista e inexorável da lenda já não pressiona o desenvolvimento do conhecimento que se transmite [...] da palavra, em imagem viva e animada, surgiu o mito e deste nasceu o conto. [...]
> Fada: a palavra 'fada' tem raiz grega. Indica o que brilha e dessa raiz derivam as demais desinências que contêm certa ideia de brilho. Assim, fábula, falar, fatalidade, fado e fada, derivadas ambas do latim *fatum*, que provém da mesma raiz grega. Esta raiz parece explicar-nos que quem narra tais contos procura fazer brilhar suas ideias, as expõe nas fábulas; o destino do homem, o *fatum,* é o brilho que lhe dá realce e o determina (Jesualdo, 1978, p. 112-116).

Segundo o ponto de vista do autor, baseado na etimologia das palavras, pode-se dizer, então, que os contos de fada são discursos em que "ideias brilham". E de acordo com Discini (1995, p. 82), ao comentar o conto maravilhoso, os contos de fada brilham porque persuadem de algum modo, manipulando o destinatário a acreditar e a fazer algo.

Como se viu, foi a partir da leitura intertextual, marcada pelo "Era uma vez", que se apreendeu, de uma unidade de sentido, o todo de sentido da obra que se mostra por meio do percurso narrativo do sujeito Flicts em busca do seu objeto-valor inclusão, passando, por sua vez, por etapas ou fases de segregação e mesmo de exclusão (situações que remetem, intertextualmente, ao conto

[5] Trata-se de uma referência ao tempo linguístico; o tempo instaurado, pelo locutor/enunciador, no momento da enunciação, aceito e compartilhado pelo seu interlocutor/enunciatário, o que nesse caso cria a ideia de tempo inacabado, estático, não limitado. Ver mais em FIORIN, José L. *As Astúcias da Enunciação:* as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

maravilhoso – *O Patinho Feio* – de Andersen). Tal busca do herói (representado no texto por um nome e uma cor) nasce do desejo de pertencer a algum espaço ou mesmo ter aceitação no universo, uma vez que suas várias tentativas são seguidas de negação, aumentando, com isso, o conflito interior. Zilberman afirma:

> *Flicts* tornou-se assim, metáfora não apenas do excluído, mas do reprimido que cada um deve aceitar, se quiser conviver melhor consigo mesmo. A riqueza das imagens tornou a narrativa paradigmática das possibilidades de representar o mundo interior das criaturas de modo compreensível, sem ser simplista (Zilberman, 2014, p. 69-70).

Nesse percurso, é possível verificar um desdobramento em que tanto a obra quanto a criança se transformam diante do tempo e das sociedades inscritas nos textos ditos para ela e vice-versa.

Novos tempos, novas leituras e leitores

Um ponto relevante, na contemporaneidade, é observar em que medida a necessidade de integração entre linguagens, mais detidamente focalizando as linguagens verbal e visual, como expressões que geram um aspecto de novidade, mobilizam reflexões que não cabiam anteriormente nos textos marcadamente moralizantes. Sobretudo, considerando-se a interatividade organizada pela linguagem visual, cada vez mais presente nos textos e, mais particularmente, considerando-se um tipo de criança capaz de lidar com esse universo, o que aponta para uma justificativa em função da necessidade de se desenvolver mecanismos que explorem significativamente o campo da visualidade, posto a própria criança já ter desvendado uma capacidade de leitura (decodificação) que ela pode operar diante de um arranjo verbo-visual.

Sobre isso, cabe pensar que o verbal passa a ser, de certa forma, posto lado a lado com outra linguagem (a visual, nesse caso) em que é possível ver o valor de cada uma individualmente, ou seja, em que verbal e visual numa relação de justa medida corroboram,

juntas, uma unidade de sentido à obra literária. E é dessa maneira que se pode atestar que ambas as linguagens podem instaurar um universo criativo (por meio de várias linguagens) e maravilhoso (por meio do ato libertador da leitura) em que, diante desse processo, o público-leitor é guiado a sentir.

Autores dos textos visuais, os ilustradores, ganham terreno maior nesse espaço e vão se fazendo, cada vez mais presentes num lugar, livro, cujo reconhecimento, predominantemente, fora, por muito tempo, atribuído apenas aos autores dos textos verbais. A convivência entre esses autores proporcionou uma aproximação que contribuiu para o *estar junto* das linguagens verbal e visual no livro infantil.

Na contemporaneidade, verifica-se que a necessidade de integração entre as linguagens verbal e visual, cada vez mais, ganha força com o avanço tecnológico e a consequente interação gerada pelo mundo imagético. O cenário projetado, nessa época, evidencia um público apto a lidar com este universo por meio da capacidade de leitura diante das imagens.

Considerações finais

O propósito desse trabalho era mostrar, de modo panorâmico, como a literatura infantil passou por transformações nos textos literários para crianças, a partir, sobretudo, de mudanças instauradas nas relações sociais. Igualmente, pretendeu-se observar em que medida essa literatura tem manifestado no seu universo textual novas maneiras de percepção sobre as narrativas primordiais ou clássicas consolidadas como tal a partir do século XVII, período importante para o resgate de textos que permearam o imaginário infantil.

Ademais, as transformações ocorridas nos novos textos da literatura infantil, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, mostraram que tais narrativas e seus valores, outrora marcados pela presença de uma pedagogia altamente moralizante e excludente, agora, reorganizam novas estratégias de captação,

incluindo a renovação da linguagem (verbo-visual) nos livros, para retomar não só os clássicos ou histórias que caíram no gosto da criança no passado, mas também para atualizar narrativas capazes de fazer parecer outras, dado o novo arranjo dessas histórias que, assumindo essa nova roupagem, evidenciam uma literatura com alto grau de esteticidade e plasticidade.

As novas relações estabelecidas entre as linguagens verbal e visual são recursos com os quais o autor do texto trabalha, sendo da ordem de sua competência criar certos efeitos de sentido não só no discurso, mas na própria manifestação textual, pois ela também é portadora de significação. E, assim sendo, portanto, é capaz de inscrever outras perspectivas para os sujeitos leitores em obras que instigam uma nova percepção, interação e sensibilidade.

A literatura infantil, como se viu nesse breve percurso, vai se firmando cada vez mais como arte, revelando-se pelo modo novo também de mostrar a criança num mundo, cujos valores sociais e culturais estão em constante transformação.

Referências

ANDERSEN. Hans Christian. **Histórias maravilhosas de Andersen.** Compilado por Russel Ash e Bernard Higton; trad. Por Heloisa Janh. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1981.
CAMARGO, Luís. **A ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte:
CARVALHAL, Tânia e COUTINHO, Eduardo (orgs.) **Literatura comparada.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem:** a obra literária e a expressão linguística. São Paulo: Quíron, 1986.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.
COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.
COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/Juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2010.
CUNHA, Maria Zilda. **Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens:** saberes sensíveis e olhares críticos. In: Via Atlântica, n. 14, 2008.
CUNHA, S. R. V. "As transformações da imagem na literatura infantil". In Pillar, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.
DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso.** Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1995. EDUSP, 2010.
GÓES, Lúcia Pimentel. **A aventura da literatura para crianças.** São Paulo: Melhoramentos, 1991.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **A roupa infantil da literatura.** Araraquara: 1995. Dissertação apresentada à FCL-UNESP.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Figurativização e imaginário cultural.** Araraquara. SP, 2002. Tese apresentada à FCL-UNESP.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação do leitor. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Literatura infantil/juvenil e política**:** um jogo de espelhos". In: ABDALA JUNIOR, Benjamin

& SILVA, Rejane Vecchia Rocha e. **Literatura e memória política: Angola. Brasil. Moçambique. Portugal.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2015.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil, comparativismo e cultura, **Revista Guará**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 76-82, 2017.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.
HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da idade média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
JESUALDO, Sosa. **A literatura infantil.** Tradução de James Amado, São Paulo: Cultrix, 1978.
LAJOLO, Marisa e CECCANTINI, João Luís (orgs.) **Monteiro Lobato, livro a livro:** Obra infantil. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 2008.
LAJOLO, Marisa. e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileir**a. São Paulo: Ática, 1984.
Lê, 1995.
LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
MABELINI, Ecila Lira de Lima Mabelini. **As estruturas semio-narrativas dos contos de fada e maravilhosos no sincretismo verbo-visual do livro infantil.** São Paulo: SP, 2007. Dissertação apresentada à PUC-SP.
MACHADO, Ana Maria. **História da Dona Baratinha.** São Paulo: FTD, 1996.
NITRINI, Sandra. **Literatura comparada:** história, teoria e crítica. 3 ed. São Paulo:
PALO, Maria José e OLIVEIRA, M. Rosa. **Literatura infantil.** São Paulo: Ática, 1986.

PERRAULT, Charles. **Contos de Charles Perrault**. Trad., prefácio e notas: Eliana Bueno Ribeiro. Ilustrações: Gustave Doré. São Paulo: Paulinas, 2016.
PERRAULT, Charles. **Contos**. Trad. Regina Regis Junqueira. Ilustr. Gustave Doré. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
PERRAULT, Charles. **Le contes de Perrault.** Ilustração de Gustave Doré. Paris: Hetzel- Stahl, 1862.
PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus Editorial, 1990.
PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.
PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha.** 25. ed. Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma. Livraria Quaresma: Rio de Janeiro, 1959.
PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha.** Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Quaresma, 1992.
PIMENTEL, Figueiredo. **Histórias da Baratinha:** Livro para Crianças. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1994.
PIMENTEL, Figueiredo. **Teatrinho infantil:** livro para crianças. Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma. Nova Edição. Livraria Quaresma: Rio de Janeiro,1959.
VALE, Fernando Marques do. **A obra infantil de Monteiro Lobato.** Inovações e repercussões. Lisboa: Portugalmundo, 1994.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.
ZIRALDO. **Flicts.** São Paulo: Melhoramentos, 2006.

O teatro para crianças de Plínio Marcos: intertextualidade e cultura popular

Sergio Manoel Rodrigues

Considerações iniciais

No histórico do teatro brasileiro, a dramaturgia de Plínio Marcos é reconhecida por meio de peças teatrais direcionadas ao público adulto. Além disso, a obra desse dramaturgo é, muitas vezes, vista por críticos, estudiosos e apreciadores das artes cênicas como uma produção literária composta, apenas, por personagens marginalizadas, vocábulos de baixo calão ou temáticas recorrentes, como violência, miséria e prostituição. Por isso, considerando tais aspectos, os quais marcam o estilo dramatúrgico de Plínio, causa certo estranhamento saber que ele possui textos teatrais voltados para crianças, fazendo com que muitos, principalmente os que desconhecem a existência de tais peças, associem essas características das produções adultas ao teatro pliniano para a infância. Dentre as obras de Plínio Marcos destinadas ao público infantil, apenas três peças foram editadas até o presente momento, são elas: *As aventuras do coelho Gabriel* (1965), *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne* (1988) e *Assembleia dos ratos* (1989), as quais serão abordadas neste artigo. De acordo com o professor Alcir Pécora (*apud* Marcos, 2017), na apresentação introdutória da coletânea de obras teatrais de Plínio, a ideia de escrever os citados textos fazia parte de um projeto do dramaturgo em narrar teatralmente a "história dos bichos brasileiros" às crianças, sobretudo a partir da segunda peça escrita, contudo tal empreitada não seguiu adiante.

Analisando, brevemente, o contexto artístico brasileiro, entre as décadas 1950 e 1960, vivido por Plínio Marcos, Gregorin Filho

(2011) informa que, nesse período, as produções culturais destinadas a crianças e jovens buscaram "novas estruturações": com a expansão das histórias em quadrinhos, o surgimento de adaptações de obras literárias infantis para a recém-inaugurada TV e o fomento ao teatro para a infância. Sobre este último aspecto, cabe notar que Tatiana Belinky dedicou-se às encenações para crianças no seu grupo Teatro Escola de São Paulo (TESP) e, mais tarde, na TV Tupi, onde Plínio também trabalhou como ator e autor de televisão. Outra dramaturga de destaque nessa época foi Maria Clara Machado, escritora de peças destinadas ao público infantil e fundadora da consagrada escola de teatro O Tablado, no Rio de Janeiro; e Plínio testemunhou tais eventos marcantes nesse teatro, chegando a declarar certa vez, conforme Marcos (1999), que *Pluf, o fantasminha*, de Maria Clara Machado, é a "peça infantil mais bonita do mundo".

Assim, pressupõe-se, apenas, que Plínio Marcos tenha se inspirado nos eventos descritos antes, contemporâneos a seu tempo, para formular seu teatro para a infância, que, como se verá, apresenta caracteres próprios, tal como a intertextualidade com as fábulas. Desse modo, tendo como linha investigativa a perspectiva comparatista[1], analisar-se-á de que forma aquelas peças colocam em cena o imaginário e os aspectos característicos da narrativa fabular, porém à maneira desse dramaturgo: lançando luz aos conflitos entre dominantes e dominados, representados nas peças por personagens cujas vontades se contrapõem (como, por exemplo, a onça faminta *versus* o coelho esperto), e a expressão da cultura popular brasileira.

[1] Note-se que, em seu artigo *Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas*, o professor José Nicolau Gregorin Filho explica que a perspectiva comparatista, oriunda da Literatura Comparada, na análise de textos literários para crianças e jovens "[...] vem se tornando cada vez mais apropriada para levar o indivíduo a relacionar uma determinada obra literária com o seu contexto de produção e com outros textos, num diálogo mais abrangente em busca das relações de alteridade no âmbito das trocas culturais" (2008, p. 41).

Da tradição à intertextualidade

Frente aos apontamentos expostos acerca das produções artísticas nacionais para as novas gerações, deve-se observar que os procedimentos para a escritura de textos voltados a esse público assumiram muitos formatos, como modos de referências ao mundo atual, possibilitando, portanto, o "[...] surgimento de um novo narrador, que pretende a construção de um indivíduo mais consciente dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural construtora da identidade do povo brasileiro" (Gregorin Filho, 2011, p. 40).

Por outro lado, tradicionais modelos de narrativas, como o conto de fadas e a fábula, continuaram em evidência, como se observa na seguinte citação, particularmente sobre o segundo gênero literário mencionado:

> [A] partir dos anos 60/70 (quando se dá o *boom* da literatura infantil) até os nossos dias, as antigas fábulas têm sido redescobertas e não só reinventadas em seus temas de origem, como novas fábulas vêm sendo inventadas [...]. **O denominador comum a todas elas – tradicionais ou reinventadas – é a crítica lúdica aos erros dos indivíduos ou da sociedade [...]. Por ser, por excelência, um gênero literário atento às injustiças e erros dos homens contra os homens,** e que 'critica fazendo rir', com certeza a fábula terá sempre um lugar assegurado na literatura [...] (Ceia, [s.d.], [s.p.]; grifo meu).

Desse modo, verifica-se a recorrência à fábula como recurso autoral na literatura infantil e juvenil brasileira, como se percebe em *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, ou obras mais contemporâneas, por exemplo: *100 fábulas fabulosas* (2003), de Millôr Fernandes, *O pintinho que nasceu quadrado* (2007), de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, *Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas* (2011), de Pedro Bandeira, e *30 fábulas contemporâneas para crianças* (2018), de Sérgio Capparelli, nas quais os caracteres da fábula tradicional foram retomados, tais como a concisão da narrativa e a temática modelar.

Para Dezotti (2018), dentre as possibilidades para a permanência da fábula no decorrer dos tempos, dá-se, sobretudo, pela sua popularidade enquanto gênero discursivo. Popularidade esta vigente desde a Antiguidade grega, com as fábulas de Esopo, escravo-poeta que, provavelmente, estruturou e divulgou essas narrativas em toda Grécia. Todavia, as origens da fábula datam do século XVIII a. C., em territórios sumerianos, onde foram localizadas as primeiras manifestações de histórias protagonizadas por animais antropomorfizados, bem aos moldes das tradicionais fábulas gregas.

Sem adentrar em etimologias ou definições diversas acerca da fábula, tomam-se, como principais conceitos neste estudo, além do "denominador comum" (grifo meu) da citação anterior de Ceia ([s.a.]), a formulação de Dezotti (2018), que configura fábula como um "discurso alegórico", com princípio moralizante e significativo para seus destinatários. Estruturalmente, a fábula clássica organizou-se em uma forma tradicional, composta por apenas dois parágrafos: o primeiro, a narração propriamente dita; e o segundo, chamado "epimítio", delimitado pela interpretação da narrativa. Tendo como base a fábula esopiana *O rato do campo e o rato da cidade* (traduzida do original), nota-se que seu epimítio conclui: "A fábula mostra que levar vida frugal e viver sem cuidados vale mais do que viver no luxo, entre medos e aflições" (Dezotti, 2018, p. 75). Desse modo, após o parágrafo narrativo, a moral aparece implicitamente e deixa em evidência o tom metalinguístico, próprio da fábula tradicional, na expressão "A fábula mostra", fazendo com que o interlocutor se aproprie da mensagem transmitida.

Entretanto, percebe-se que tal estrutura fabular perdeu-se durante os tempos, uma vez que passou a adotar cunho pedagógico, já no século I a.C., a partir da inclusão de tal gênero discursivo como suporte para os exercícios da retórica e da exploração das possibilidades de sentidos, nas escolas gregas, e, efetivando-se, mais tarde, como narrativa ficcional edificante, direcionada, principalmente, ao público infantil/juvenil. Tal perspectiva pode ser observada na atualização de algumas dessas

histórias na contemporaneidade: retomada a fábula esopiana abordada no parágrafo anterior, agora intitulada *O ratinho da cidade e o ratinho do campo*, para a edição de *Fábulas de Esopo* (2017), da Companhia das Letrinhas, vê-se, após quatro parágrafos narrativos, o seguinte desfecho: "Moral: Mais vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações" (Esopo, 2017, p. 34), que inclui a palavra "Moral", antes do mesmo ensinamento da tradução feita do original, demarcando, assim, a inscrição de um texto voltado para fins pedagógicos.

No tocante à obra teatral para crianças de Plínio Marcos, observa-se uma intertextualidade entre as peças plinianas e a fábula tradicional. Recuperando, brevemente, o conceito de intertextualidade formulado por Genette (2010, p. 14): "[...] relação de copresença entre dois ou vários textos [pela] presença efetiva de um texto em outro", em que as ideias ou a discursividade de um texto são recuperadas ou refutadas por outro. Dessa forma, percebe-se que Plínio utilizou tal procedimento em sua obra infantil, sobretudo em *Assembleia dos ratos*, haja vista que essa peça é uma releitura de duas fábulas esopianas: a já mencionada *O rato do campo e o rato da cidade* e *A reunião geral dos ratos*. Além disso, em seus outros dois textos teatrais, *As aventuras do coelho Gabriel* e *Histórias dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, a presença de personagens animais evidencia, também, a relação intertextual que essas peças estabelecem com a fábula.

Por sua vez, o texto teatral para crianças de Plínio Marcos reestruturou a fábula tradicional: primeiramente, ao transpor um gênero narrativo por natureza para o dramático, porém destacando, ainda mais, as ações e falas das personagens animais; e por dissolver a brevidade estrutural da fábula, pois uma peça de teatro divide-se em atos, quadros ou cenas não tão sucintos. Depois, verifica-se, somente em *As aventuras do coelho Gabriel*, que o dramaturgo a configurou em dois atos subdivididos em cenas, denominadas como "aventuras" do coelho Gabriel com a onça Malhada, estruturando, portanto, a obra do seguinte modo: primeiro ato, composto por um

prólogo e a primeira "aventura"; e segundo ato, segunda e terceira "aventuras". Com esse propósito, Plínio fragmenta sua referida peça em breves narrativas, aproximando a estruturação de cada cena à forma concisa da fábula.

Deve-se notar, também, a intenção moralizante, instituída pela narrativa fabular, que, também, aparece nas fábulas teatrais plinianas, como se percebe, por exemplo, na fala final do rato caipira, em *Assembleia dos ratos*: "[...] Eu vou embora, meu caro Janota. Aqui você tem fartura [...] e do melhor. Mas eu prefiro viver pobre lá na roça [...], sem medo nenhum. Adeus! Vou viver no meu lugar. Lá eu sei de mim. [...] Adeus!" (Marcos, 2017, p. 230). Embora retome, implicitamente também, a já vista lição de moral da fábula original, o epimítio tradicional é transposto para a fala de uma das personagens da peça, uma vez que a estruturação por meio de diálogos é caráter essencial do texto teatral. O mesmo se verifica em *As aventuras do coelho Gabriel*: "[...] É por isso que eu sempre digo: vale muito mais a inteligência do que a força bruta" (Marcos, 2017, p. 190). Nessa última fala da peça, o protagonista, voltado ao público, tenta convencer a todos com tal lição de moral, justificando suas artimanhas contra a onça Malhada, da qual se safou apenas com ações sábias e prudentes.

O teatro para crianças de Plínio Marcos e a cultura popular

Teatralizando a fábula, sob a perspectiva do processo intertextual, Plínio Marcos entra em consonância com a literatura infantil e juvenil contemporânea, pois, conforme Lajolo e Zilberman (2017), a intertextualidade é um dos "traços mais evidentes" dessa manifestação literária na contemporaneidade, o que evidencia a fábula como gênero popular. Logo, ao resgatar tal gênero narrativo em suas peças para a infância, Plínio revela o objetivo de sua escritura: "desejo pela valorização da cultura popular e do circo para as crianças", como afirmou a atriz e ex-esposa do dramaturgo, Walderez de Barros, na conferência *A atualidade de Plínio Marcos, "repórter de um tempo mau"*, durante o

evento *Crítica em movimento: presente*, no Itaú Cultural São Paulo, em 27 de setembro de 2018.

Além da retomada de contos populares, cuja origem provém da tradição oral, nas obras teatrais em questão, não se pode ignorar a experiência de Plínio Marcos como contador de histórias, quando, em sua juventude, decidiu seguir a carreira de artista circense, tornando-se o palhaço Frajola. Naturalmente, considerando esse dado biográfico, sua inserção ao mundo do circo fez com que passasse a tomar um gosto maior em ouvir e contar histórias para as variadas plateias (Mendes, 2009). Tome-se, como exemplo, o seguinte fragmento de *As aventuras do coelho Gabriel*:

> Pano fechado, Chico Prego, na boca de cena, dirige-se ao público:
> CHICO PREGO – Bem, meus amiguinhos, como vocês viram na historinha que acabou, o coelho Gabriel me salvou a vida, usando mais uma vez a sua inteligência. A onça Malhada ficou amarrada e jogada no meio da floresta um tempão, até que Miau-Miau, achando que a onça estava demorando muito, resolveu procurá-la. Se não fosse o Miau-Miau, a onça ia morrer de fome. A onça ficou louca de vontade de comer o Miau-Miau, mas a raiva que ela estava sentindo pelo Gabriel era muito maior do que a sua fome. E ela sabia que, sem o Miau-Miau, ela nunca poderia pegar o Gabriel. Então, os dois armaram um plano para pegar o Gabriel. Foi assim:
> Abre o pano [...] (Marcos, 2017, p. 179).

Nessa fala da personagem Chico Prego, vê-se a inscrição do "contador de histórias", que interrompe a ação cênica para narrar à plateia detalhes da peça. Direcionando-se, sobretudo, às crianças ("meus amiguinhos"), percebe-se um didatismo na fala desse ser ficcional, que se assume como "narrador", cujo intuito é alcançar a compreensão do público, acerca das peripécias do coelho Gabriel e das demais personagens. O mesmo procedimento ocorre em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, como se verifica nesta fala de Macaco: "[...] acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se, acabou a história. Quem quiser que conte outra" (Marcos, 2017, p. 216), assumindo, assim, o tom das narrativas orais, ao se dirigir aos espectadores e finalizar a trama com a

evocação de expressões populares ("acabou-se o que era doce" e "Quem quiser que conte outra"), próprias da contação de histórias.

O circo e alguns componentes da arte circense, também, fazem-se presentes na obra pliniana, tanto adulta quanto infantil, o que revela a incorporação de outros elementos populares em sua dramaturgia, exemplificando: dentre os artifícios que compõem os tradicionais números cômicos de circo, estão as chamadas entradas ou reprises, que tinham como intenção, a princípio, apresentar ao público uma prévia do que seria exibido. Originárias dos circos franceses, as entradas deixaram de ser uma "forma de divulgação" e incorporaram-se ao repertório do espetáculo circense, como "[...] um esquete curto, levado à cena pelos palhaços, com duração aproximada de 15 a 20 minutos, podendo estender a partir da interação com a plateia, em um jogo improvisado" (Bolognesi, 2003, p. 103).

Logo, com o passar dos tempos, as entradas ou reprises estruturaram-se em narrativas concisas dialogadas que se popularizaram em espetáculos do circo ocidental e presentes, até mesmo, em programas humorísticos de TV. Obedecendo a um roteiro básico, as entradas têm sempre um mesmo enredo narrativo que se repete nas apresentações, daí serem igualmente conhecidas como reprises, adaptando-se às piadas e improvisações feitas pelos palhaços-atores. Bolognesi (2003) informa que uma das entradas mais representadas se chama "Morrer pra ganhar dinheiro", resumindo: dois palhaços decidem se aproveitar da boa vontade alheia e tramam um plano: enquanto um finge estar morto; o outro, fazendo-se muito triste, pede dinheiro aos transeuntes com a desculpa de um sepultamento digno para o amigo, mas, após algumas confusões, descobre-se a farsa e os dois golpistas apanham dos logrados.

Percebe-se que esse mesmo enredo é retomado na "Segunda aventura do coelho Gabriel com a onça Malhada", em *As aventuras do coelho Gabriel*, quando a onça, auxiliada por seu cúmplice Miau-Miau, finge-se de morta para ludibriar todos e capturar o coelho, empreitada esta que não funciona, já que a esperteza de Gabriel

supera a pseudointeligência da dupla de enganadores. Basicamente, as mesmas personagens e trama reaparecem em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*: "GATO – Escute com atenção, onça. Você vai se fingir de morta, a bicharada vem no seu velório, e aí o coelho fêmea também vem. Então, quando o bicho chegar perto... você nhac! – pula nele" (Marcos, 2017, p. 211), o que confirma a repetição do enredo narrativo como projeto essencial das entradas ou reprises circenses. Assim sendo, nota-se, mais uma vez, o diálogo intertextual presente na dramaturgia pliniana para crianças, inserindo, assim, novos traços da cultura popular nesse teatro.

Outro ponto relevante apontado por Pécora (*apud* Marcos, 2017) é a caracterização das personagens daquela peça, as quais se assumem como animais (onça, coelho, macaco, gato), porém, devido a suas performances em cena (trapaceiam, atrapalham-se, escorregam, caem, surram-se), comportam-se feito palhaços no picadeiro, como se observa, por exemplo, na seguinte rubrica: "O gato se esconde e a onça vem vindo devagar. Quando chega perto das bananas, o gato sai do esconderijo e dá um pontapé no traseiro da onça, que se esborracha no chão" (Marcos, 2017, p. 186). Com isso, intensifica-se o caráter circense de tais seres ficcionais e, além disso, a identificação dessas obras com a fábula se concretiza outra vez, porque, como se sabe, nesse gênero literário, os protagonistas, via de regra, são animais que aludem às atitudes e aos comportamentos dos seres humanos.

Em relação à peça *Assembleia dos ratos*, a presença e valorização da cultura popular evidenciam-se por meio do embate de costumes entre Primo e Janota. A peça é iniciada com as duas personagens em "um baile caipira muito animado [onde] os ratos e ratas estão vestidos com roupas caipiras. Ouve-se música brasileira (polca, maxixe, rasqueado, baião)" (Marcos, 2017, p. 219) e, também, são servidos quitutes típicos das festividades juninas: tapioca, pamonha, bolo de fubá, curau, quentão. Todavia, Janota, o rato da cidade, despreza os hábitos e tradições dos ratos do interior. Após uma discussão com Primo, os dois resolvem ir a uma festa de "ratos

grã-finos" para comprovarem onde ficam os melhores divertimentos (na zona rural ou na urbana?). Entretanto, a festa dos ratos citadinos é ameaçada pelo gato Maltês, que tenta capturá-los. Desiludido com aquela situação e com os apuros da cidade, Primo volta para a roça, a fim de retomar seu cotidiano prosaico, ausente de perigos e limitações.

A marca da diferença cultural evidencia-se em *Assembleia dos ratos* por meio das referências dadas a cada um dos festejos: enquanto na festa rural, a culinária e os costumes pertencem, em grande parte, à tradição nacional, como se viu no parágrafo anterior; na urbana, as iguarias têm, de modo geral, origem estrangeira – queijos parmesão, gorgonzola, prato, muçarela, suíço, roquefort, brie, camembert, gouda – e são tocadas "músicas modernas". Por isso, a preterição do rato citadino às festividades populares dá a entender que os costumes e valores dos mais abastados socialmente são refinados e, portanto, têm maior prestígio. Desse modo, a tentativa desastrosa da personagem Primo em se inserir em um meio diferente do seu pode ser visualizada como uma forma de se integrar socialmente. Contudo, seu comportamento e as confusões que comete durante a festa dos "ratos grã-finos" sinalizam para que não vislumbre a vida urbana:

> Os dois começam a dançar com alegria. [...] Primo fica deslumbrado. [...] Janota faz umas visagens e sai dançando. Primo quer imitar, se atrapalha, cai, levanta, se acanha. [...] Garçom circula com bandeja. Primo tenta pegar queijo. Garçom se vira pra lá e pra cá, ficando sempre de costas para Primo. Com muito custo, depois de se aborrecer com o garçom, Primo pega um pedaço de queijo. [...] Janota o puxa e o queijo cai da mão de Primo [...] (Marcos, 2017, p. 226-227).

Nesta rubrica transcrita, o deslumbramento de Primo, sua atrapalhação e dificuldades em se adequar àquele meio fazem-no, em seguida, desejar retornar ao campo. Vontade esta que se realiza, principalmente quando constata que Maltês seria um perigo constante em seu cotidiano e, consequentemente, suas origens,

costumes e tradições são as mais apropriadas a um estilo de vida simples, tranquila, em detrimento à vida agitada da cidade grande.

Verificou-se, anteriormente, que Plínio Marcos conserva a moral das fábulas originais esopianas ao recontá-las. Apesar disso, em *Assembleia dos ratos*, a moral pliniana maximiza a lição de moral proposta por Esopo, uma vez que a peça em questão contém caráter crítico à estratificação da sociedade, pois coloca em oposição os "ratos da cidade", como representantes do meio urbano e de uma cultura que consideram superior, e os "ratos do campo", tidos como detentores de um modo de vida desprestigiado pelos citadinos. Nesse ínterim, vê-se o questionamento de Plínio Marcos aos conflitos sociais, temática esta tratada à exaustão pelo dramaturgo em toda sua obra, na qual se atesta seu teor literário, uma vez que, assim como ocorre em qualquer produção literária, segundo Gregorin Filho (2014), ela configura-se como "importante meio" para a compreensão do ser humano e de suas relações socioculturais.

Considerações finais

Na fábula teatral pliniana, pode-se dizer que a intertextualidade recebe o *status* de transposição hipertextual, já que, sobretudo em *Assembleia dos ratos*, praticamente o mesmo enredo das fábulas *O rato do campo e o rato da cidade* e *A reunião geral dos ratos*, de Esopo, é transposto do texto narrativo para o dramático, sem muitas grandes alterações. Do mesmo modo, observa-se nas outras peças para a infância de Plínio Marcos, nas quais o epimítio (o "ensinamento") da fábula tradicional é colocado nas falas das personagens plinianas, possibilitando a esses seres ficcionais assumirem o papel de narradores da própria história e suas experiências.

Com tal procedimento, Plínio amplia sua escritura dramatúrgica e revela uma oposição entre as personagens dos textos analisados, subdividindo-as em classes ou grupos, como ocorre na relação entre o coelho e a onça ou na disputa de valores

entre o rato urbano e o rato rural. Embates estes em que se privilegia uma força, uma ideia ou "cultura" como a superior e que, portanto, colocam em debate questões de inclusão e diversidade sociocultural. Assim, o dramaturgo Plínio Marcos, em sua produção teatral para crianças, aborda mazelas que afligem a sociedade e, ao mesmo tempo, dedica-se a valorar a cultura popular brasileira e a perpetuar a tradição de contar histórias.

Referências

BARROS, Walderez de. A atualidade de Plínio Marcos, "repórter de um tempo mau". In.: **Crítica em movimento**: presente. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de termos literários**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6259/fabula/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. **A tradição da fábula**: de Esopo a La Fontaine. São Paulo: Unesp, 2018.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

GENETTE, Gerárd. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In.: GENETTE, Gerárd. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010. p. 13-21.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A estética da periferia na literatura juvenil. In.: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Literatura infantil e juvenil**: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 25-35.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas. In.: GREGORIN FILHO, José

Nicolau; CUNHA, Maria Zilda da (orgs.). **Via Atlântica**: publicação da área de estudos comparados de literaturas de língua portuguesa nº 14. São Paulo: USP, 2008. p. 35-44.
LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.
MARCOS, Plínio. **Esses mestres do teatro**. [s.l.], Jornal da Orla, 1999. Disponível em: <http://www.jornaldaorla.com.br/noticias/10621-esses-mestres-do-teatro/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
MARCOS, Plínio. **Obras teatrais**: roda de samba, roda dos bichos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2017.
MENDES, Oswaldo. **Bendito maldito**: uma biografia de Plínio Marcos. São Paulo: Leya, 2009.

A educação feminista na literatura juvenil brasileira contemporânea

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

Introdução

A produção literária para jovens no Brasil, também designada como literatura juvenil, carrega consigo polêmicas e um vasto campo de estudos e pesquisas ainda a ser percorrido. Nesse sentido, João Luís Ceccantini (2008) assevera que são vários os pesquisadores[1] em busca de sentidos para "essa produção literária peculiar, em princípio voltada à faixa de leitores que, a partir do início do século XX, constitui esse terreno vago, impreciso e mítico que tem sido denominado 'adolescência'" (Ceccantini, 2008, p. 6).

Como ponto de partida para os estudiosos desse gênero, ainda imbricado no "infantojuvenil", mas sedento de independência, é preciso refletir sobre o público preferencial, o jovem, destacando que a concepção de juventude, suas características e duração, é algo complexo de se definir. O que seria um(a) jovem, um(a) adolescente e, mais recentemente um(a) pré-adolescente? Podemos falar simplesmente de juventude ou teríamos juventudes a se considerar? Questionamentos relevantes cujas respostas estão longe de ser um consenso.

Quanto à faixa etária, a Organização Mundial de Saúde (OMS)[2] , por exemplo, define a pré-adolescência como o período da vida dos 10 aos 14 anos e a adolescência dos 15 aos 19 anos

[1] Nessa área destacam-se, além do José Nicolau Gregorin Filho, o próprio João Luís Ceccantini, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro, Diana Navas, Ana Margarida Ramos, dentre muitos outros.

[2] *Vivendo a adolescência*. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>. Acesso em: 25 jan. 2025.

completos. Já no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a adolescência a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos, ou seja, as faixas etárias dos 10 e 11 anos ainda fariam parte da infância. O ECA tornou-se referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram os direitos tanto para a infância quanto para a adolescência, notando que o próprio termo "adolescência" tem um amplo uso mais alinhado à psicologia e à educação, do que a outras ciências.[3]

Segundo Catani e Gilioli (2008), a faixa etária que abarca a juventude pode ainda variar de 10 a 35 anos, critério fortemente influenciado por aspectos socioeconômicos:

> [...] Há o marco dos 14 anos em países como o Brasil, que representa a idade mínima legal para o trabalho. [...] As caracterizações da juventude por faixa etária são bastante utilizadas em estatísticas, na elaboração de políticas públicas e para determinar, por exemplo, as idades permitidas para o trabalho, a censura na mídia e as responsabilidades civil, penal e eleitoral (Catani; Gilioli, 2008, p. 13).

Vale considerar que, no imaginário ocidental, tornou-se recorrente a figura do jovem como um ser em processo de amadurecimento, normalmente guiado pela emoção e por seus "arroubos juvenis", um rebelde carente de orientação e controle. Algumas definições de juventude ainda estariam marcadas pela maturidade ou imaturidade dos indivíduos, assim como seu estado de espírito e preferências culturais, ou seja, percepções subjetivas e que variam em diferentes contextos.

Assim, é preciso considerar que a juventude é uma construção social, assim como a própria concepção de infância, marcada por aspectos como etnia, gênero, religião e classe social, pautados em

[3] Em entrevista concedida ao Canal Teoria das Fadas (Gregorin Filho, 2022), o professor José Nicolau Gregorin Filho desenvolve esta questão, exemplificando que, apesar de o ECA utilizar o termo "adolescência", no sistema jurídico há a Vara da Infância e da Juventude, termo este utilizado na Antropologia, Sociologia, História das humanidades e ciências afins.

contextos socioculturais e históricos diversos. Nesse sentido, convém mencionar o que Gregorin Filho aciona (2011):

> Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social […]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (Groppo, 2000 *apud* Gregorin Filho, 2011, p. 10).

Devido à variedade de grupos e situações sociais, é possível afirmar, portanto, que não há apenas uma juventude, mas "juventudes", observáveis não apenas em contextos diversos ao longo dos tempos, mas também em um mesmo contexto histórico, como em nossa contemporaneidade, em que diferentes perfis de jovens se aproximam ou se distanciam de imagens pré-concebidas. Catani e Gilioli (2008) concordam com essa visão, destacando também que há várias juventudes e culturas juvenis que variam de acordo com as condições sociais e históricas.

Vale dizer que, com o adensamento da sociedade de consumo, a partir do século XX, assim como com a urbanização constante, a juventude tem cada vez mais se prolongado, comportando novos termos como "adolescência" e "pré-adolescência", novos nichos de consumo, conforme aponta Gregorin Filho (2019):

> A juventude sempre foi a etapa mais carregada de ímpetos e paixões exacerbadas, mas, no início do século XX, essas características foram intensificadas por uma sociedade de consumo moldada principalmente após a II Guerra Mundial, tendo como principal agente o cinema hollywoodiano. Implantava-se, então, a adolescência como marca identitária de uma fase do amadurecimento humano e os traços de rebeldia típicos dessa etapa foram alimentados ainda mais pelo mercado de consumo que, sedento de novos nichos, acabou por trazer a figura da pré-adolescência no final do século XX (Gregorin Filho, 2019, p. 3).

Essa representação sociocultural que é a juventude, agregada pelas noções de adolescência e pré-adolescência, passa a receber cada

vez mais atenção, com produtos culturais específicos a ela destinados, como é o caso da literatura juvenil, também mais em evidência, pautada por novos projetos educacionais ou mercadológicos em consonância com contextos socioculturais específicos. Como exemplo, temos observado novos olhares e abordagens para questões relacionadas a pautas feministas em resposta a um contexto misógino e machista, de silenciamento e apagamento das vozes femininas, em pleno segundo decênio do século XXI.

Temas como o empoderamento feminino, a igualdade de gênero e a sororidade, por exemplo, estão cada vez mais presentes em obras destinadas ao público jovem, sendo o protagonismo feminino uma tendência. Assim, não são colocados em evidência somente os conflitos da adolescência, mas os da adolescente, em um contexto feminino de múltiplas descobertas e desafios.

Obviamente, não há aqui algo inédito na literatura juvenil brasileira, já que autoras como Lygia Bojunga e Ana Maria Machado, para citarmos somente dois exemplos, já vêm colocando essas questões em pauta há tempos. Pelo que se percebe, novos autores e autoras têm trabalhado com essas temáticas de forma mais explícita, construindo personagens mais conscientes inclusive de seu papel social, conforme apontaremos em nossas análises.

Sobre o feminismo, pautamo-nos na definição de Bell Hooks (2020), para quem "o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão (HOOKS, 2020, p. 13)", movimento que compete não somente às mulheres, mas à sociedade como um todo, de forma mais ampla. Para Carla Garcia (2015), o feminismo tem acompanhado as transformações sociais, passando por diferentes fases ao longo dos tempos:

> O feminismo pode ser defendido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim (Garcia, 2015, p. 13).

Multifacetado, esse movimento se expande em diferentes feminismos, cada qual com demandas específicas, o que tem chamado a atenção de pesquisadores de diferentes áreas. Como exemplo, citamos Lucy Delap, que, em seu livro *Feminismos* (2022), analisa o movimento por diferentes prismas, sob uma visão global de 250 anos, assegurando que "as histórias resultantes [de sua pesquisa] não tratam da igualdade de gênero, mas sim da **justiça de gênero** - ou seja, demandas por um ambiente em que todos possam crescer e se desenvolver" (Delap, 2022, p. 28. Grifos nossos)

Outra estudiosa a se destacar é a professora Heloísa Buarque de Hollanda, que, no livro *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*, por ela organizado, constata que ocorre no Brasil uma *quarta onda* do feminismo, uma nova etapa, cada vez mais assertiva e presente em diferentes instâncias culturais, o que permite às mais jovens uma maior liberdade ideológica, sem necessidade de disfarçar seu feminismo:

> Há pouquíssimo tempo, por volta de 2015, eu acreditava que a minha geração teria sido, talvez, a última empenhada na luta das mulheres. Até que um vozerio, marchas, protestos, campanhas na rede e meninas na rua se aglomeraram, gritando diante da ameaça de retrocesso que representava a aprovação do Projeto de Lei 5069/2013, que dificultaria o acesso de vítimas de estupro ao aborto legal. Levei um susto. Um susto alegre. Mais alegre ainda ao perceber que aqueles não seriam gritos passageiros. A novidade era tão repentina quanto forte. **Pelo menos, ninguém menor de dezoito anos precisava disfarçar seu feminismo, como era a tônica das simpatizantes do movimento no meu tempo.** Elas chegaram e falaram, quiseram, exigiram. O tom agora é de indignação. E, para meu maior espanto, suas demandas feministas estão sendo ouvidas como nunca (Hollanda, 2018, p. 11. Grifos nossos).

A tomada de consciência dessa condição feminina torna-se cada vez mais necessária, atinge as novas gerações e perpassa para o mundo ficcional para os públicos cada vez mais jovens, o que caracteriza, ao nosso ver, uma preocupação com uma educação feminista, conforme Hooks:

> Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, tendências sexistas em livros infantis eram criticadas. Escreviam-se livros "para crianças livres". Quando deixamos de ser críticos e atentos, o sexismo voltou a aparecer. A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas (Hooks, 2020, p. 46).

Podemos estender as considerações de Hooks para além da literatura infantil, voltando nosso olhar para as demandas feministas vislumbradas na literatura juvenil brasileira contemporânea. Para refletir sobre a educação feminista na literatura juvenil, escolhemos dois romances de Penélope Martins, *Minha vida não é cor-de-rosa, de* 2018 (Prêmio Glória Pondé de Literatura Juvenil em 2019, da Biblioteca Nacional, e PNLD literário de 2020) e *Ainda assim te quero bem*, de 2021, em parceria com Caio Riter (Prêmio AEILIJ na categoria juvenil em 2022 e PNLD literário de 2021), obras que circulam nas escolas públicas brasileiras e têm sido apreciadas pelo público jovem.

Além das questões relacionadas ao feminismo, importa voltarmos nosso olhar para as tendências da literatura juvenil contemporânea quanto à sua estrutura e construção narrativa. Nesse sentido, referenciamos a professora Ana Margarida Ramos que, ao analisar a produção literária portuguesa, nota que essas seguem as tendências globais da literatura juvenil contemporânea, também aplicáveis a nossa literatura, como, por exemplo, uma abordagem realista e intimista, com o uso constante do foco narrativo em primeira pessoa:

> [...]caracteriza-se pela tendência realista e intimista, com especial relevo para os textos em primeira pessoa, com recurso à focalização interna. Este ponto de vista narrativo parece ser o mais comum, não sendo, por isso, estranho que possa quase parecer como um requisito obrigatório da ficção juvenil (Ramos, 2018, p. 37-38).

Além disso, cita também a tendência à construção de protagonistas adolescentes e suas vivências tumultuadas, muitas vezes abordando temas fraturantes[4] ou sensíveis:

> A idade dos protagonistas próxima da adolescência, em linha com os destinatários potenciais, é outra tendência dominante, muitas vezes conjugada com a recriação literária de sentimentos e emoções poderosos, caracterizadores da vivência tumultuosa da adolescência. Nesta medida, os textos tendem, não obstante a dureza das temáticas, que percorrem todos os universos, desde os mais solares aos mais sombrios, a propor uma visão otimista da vida, favorecendo uma certa ética da esperança e de positividade (Ramos, 2018, p. 38).

Citamos ainda a pesquisa de doutorado de Andreia de Oliveira-Iguma (2019), *De quais jovens fala a literatura brasileira premiada pela FNLIJ 2000 a 2017?*, na qual a autora confirma as constatações da professora portuguesa, e verifica que, além de temas fraturantes, as obras analisadas em seu *corpus* se destacavam pelas intertextualidades, intermidialidades e pelo insólito, com destaque para o processo de autodescoberta das personagens. Apesar de a pesquisa limitar-se a 2017, observamos nos últimos anos que essas tendências permanecem, apesar de não termos optado por narrativas insólitas neste estudo, e sim aquelas mais realistas.

A partir do exposto, ainda é preciso observar até que ponto as obras destinadas ao público jovem ainda alimentam as dicotomias que perpassam o gênero infanto-juvenil, ou seja, uma autonomia estética em contraponto ao utilitarismo, às demandas mercadológicas ou mesmo ideológicas.

Acreditamos que há realmente a necessidade de uma educação feminista, mas até que ponto a literatura, em sua profunda capacidade humanizadora, não serviria apenas como um

[4] O termo "fraturante" tem sido utilizado por vários pesquisadores, como Ana Margarida Ramos, para se referir a temas, geralmente tabus ou sensíveis, que provocam controvérsias, polêmica, aversão, escândalo, a depender da cultura e da época em que são tratados. São temas proibidos por muito tempo para crianças e jovens, mas que se revelam pela literatura, como a morte, sexo, violência, guerra, entre outros.

pretexto, tendendo ao didatismo, cedendo às demandas do mercado editorial? Ou seriam demandas sociais de um grupo silenciado que visa não mais a uma igualdade, mas a uma justiça de gêneros, como nos propõe Delap (2022)? Vejamos o que as obras escolhidas para este breve estudo nos revelam.

Minha vida não é cor-de-rosa

Publicado em 2018, o romance *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins, não indica explicitamente a época nem o lugar onde o enredo se desenvolve, mas é possível inferir uma ambientação urbana contemporânea, mas não a de uma grande metrópole. Os títulos de todos os capítulos são acrescidos do termo "primeiro", como índice de diferentes iniciações da protagonista, seus primeiros: beijo, pesadelo, fim, grito, desabamento, impasse, pedido e megafone.

A obra é narrada em primeira pessoa pela jovem Olívia (cujo nome, curiosamente, o leitor descobrirá somente ao final), uma adolescente que, como o próprio título já antecipa, relata seus percalços, desde os cotidianos, alguns diriam, os pequenos "dramas adolescentes", como o primeiro e tímido beijo, namorar ou não, e preocupações com a aparência; até os embates mais angustiantes e de tensão, como o assédio, tema fraturante exposto desde as primeiras páginas:

> Foi ali na esquina que eu vi um homem dentro de um carro se aproximar de mim, lentamente. Eu tinha idade para andar na rua sozinha, mas não tinha nenhum talento para suspeitar de um homem que vinha dirigindo um carro lentamente atrás de mim. – Mocinha, você pode me dizer onde fica a Rua Oswald de Andrade? – ele me perguntou com voz tranquila. Eu parei para responder e ele abriu a porta do carro. Usava uma camisa azul desmaiado. Estava sem calça. Olhava fixamente para mim e mexia entre as pernas (Martins, 2020, p. 9).

A partir do recurso da focalização interna, a autora constrói uma personagem verossímil, o que provoca a empatia do leitor, seja

ele vítima de assédio, ou não. Os jovens leitores e leitoras acompanham intimamente as angústias da protagonista, vítima de uma violência que não se concretizou fisicamente, mas que a abalou severamente. Inicialmente, ela silencia por vergonha, chora copiosamente, passa a ter pesadelos constantes e tudo a apavora. Ou seja, sofre as duras consequências desse abuso, que, infelizmente, está bem longe de ser ficção:

> Será que aquele homem me parou na rua para me sequestrar? Será que ele queria encostar o corpo dele em mim? Será que aquele homem queria tocar meu corpo? Será que ele poderia me matar? Será que isso tudo tinha acontecido porque eu era uma menina? (Martins, 2020, p. 15).

Quantos relatos sobre assédios como esse já não foram ouvidos ou vivenciados? E os medos de Olívia não seriam mais comuns do que se possa imaginar? A possibilidade de experienciar emoções vividas ou temidas, sem pieguices ou moralismo, evidencia a faceta humanizadora da arte literária.

Poderia se pensar que a protagonista é figurada por suas dúvidas e medos, correspondendo a uma concepção de jovem imatura, que precisa ser cuidada, precisa "crescer" e amadurecer. Olívia, entretanto, é bastante madura, tem consciência do que é ser uma menina/mulher em ambientes tão hostis, em iminência de sofrer violências várias, tanto físicas quanto psicológicas, questiona tudo sobre o assunto, mas confessa que não entende e quer aprender. Eis uma concepção de juventude multifacetada: há, por um lado, a inexperiência, a representação de um ser humano em processo, mas com maturidade para seguir em busca de explicações, um processo de autoconhecimento, como aponta Oliveira-Iguma (2019). Se pensarmos bem, um processo que pode durar uma vida toda.

Além da violência, há estereótipos que incomodam a protagonista, explicitados em sua mundividência, conforme podemos observar no exemplo a seguir, quando discute com um colega de escola, Eduardo, que também havia sido perseguido pelo abusador e sente sua masculinidade ferida, chegando a considerar que as

mulheres estariam mais acostumadas a sofrer abusos e poderiam suportar melhor a situação, ao que Olívia contra-argumenta:

> Aquilo tinha passado dos limites e eu não ficaria ouvindo absurdos sobre ser mulher e ter que suportar violência, medo e vergonha. – Para de falar que eu tenho que aguentar porque sou mulher. Ser mulher não me faz idiota, nem burra, nem vítima, nem coisa nenhuma. O que acontece com sua cabeça, hein? (Martins, 2020, p.47-48).

Além disso, Olívia reconhece o problema, mas não sabe como poderia solucioná-lo:

> A violência contra a mulher era vista como "normal". A discussão com Eduardo mostrou que ele pensava que ser mulher me tornava responsável por ser vítima de qualquer tipo de violência que eu pudesse sofrer durante toda a minha vida, fosse verbal, física ou psicológica. Qual seria a solução pra isso? (Martins, 2020, p. 49).

Como lidar com o problema da violência contra as mulheres, reconhecendo que é um fato inevitável e até "aceitável"? Os questionamentos da adolescente são os de muitas de nós, certamente. Por meio de sua personagem jovem e questionadora, a autora levanta pontos de reflexão muito importantes, não só para os jovens, e o faz sem partir para o didatismo ou panfletarismo.

A partir do ocorrido em sala de aula, as questões sobre o feminismo passam a rondar os pensamentos da menina, até que ela volta para si mesma e observa suas atitudes ambíguas. Uma amiga briga com ela pela disputa de um rapaz, sua amizade se abala e essa situação a aflige demais:

> Sim, eu queria salvar a amizade com Ludmila. Também queria que rolasse uma conversa entre nós sobre machismo, feminismo, mulheres que aprendem umas com as outras e sabem se respeitar. Eu queria falar com Ludmila sobre sororidade. Embora eu ainda soubesse pouco ou quase nada a respeito. Minha cabeça martelava um monte de coisas (Martins, 2020, p. 86).

Nesse fragmento, observamos como a protagonista mantém seu interesse e preocupação por temas bastante discutidos nas

pautas feministas atuais, como a sororidade, a desigualdade de gênero e a violência contra a mulher, temáticas que Olívia iria pesquisar para apresentação de um seminário na escola, o qual provocou grande polêmica entre os colegas. Em certo momento, a jovem faz inclusive referência a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie:

> A autora contava sobre sua relação com seus amigos e como a desigualdade de gênero a atingia violentamente. Expliquei o que seria isso: homens tinham melhores oportunidades e seus direitos garantidos, as mulheres, não [...]
> – Você está falando da sua bisavó, menina! Se liga! Isso foi em outro século.
> –Verdade. E ainda hoje milhares de mulheres são agredidas pelo marido, companheiro, namorado, por causa de um batom vermelho, um esmalte, um vestido (Martins, p. 87-88).

Vale acrescentar que a professora não ficou confortável com a discussão, observando que também teria muito o que aprender sobre o tema, demonstrando que não é um assunto que se restrinja ao século passado, como argumenta o colega de classe. Fica, portanto, cada vez mais evidente a preocupação da autora com uma educação feminista, tanto na construção das personagens, quanto no desenvolvimento do enredo, repleto de situações que demandam pesquisas e reflexões sobre a situação de muitas mulheres e meninas brasileiras, vítimas de preconceitos e abusos físicos ou mentais.

Isso posto, detectamos, portanto, que a obra também traz uma intenção pedagógica, a qual se alinha a uma proposta estética e humanizadora, sem tender ao didatismo ou mesmo maniqueísmo. Eis um dos pontos de tensão e polêmica da literatura que se destina às crianças ou aos jovens, uma forma artística de vocação pedagógica, já que suas obras são majoritariamente consumidas no contexto escolar.

Já no último capítulo, "O primeiro megafone", Olívia passa de uma jovem com dúvidas e preocupações sobre a situação da mulher na sociedade atual, tão parecida com a de outras épocas,

para uma ativista, quando relata um protesto na escola, liderado por ela e outros colegas, contra a proibição do uso de saias curtas na escola, sendo punida por seu discurso combativo:

> – Senhora Diretora – eu perguntei –, até quando as mulheres serão penalizadas por ter um corpo? A senhora fala que as meninas abusaram porque encurtaram uma saia, mas associa essa saia ao corpo que é visto e desejado por alguém. Por quem seria? Garotos? Deles, nós vamos arrancar o quê, os olhos? – A senhorita será advertida por me tratar de forma desrespeitosa (Martins, 2020, p. 129).

Interessante observar como se constrói a jornada dessa heroína, em similitude a um romance de formação, ou mesmo a alguns tipos de contos de fadas, cujo herói fraco progride ao transpor diferentes obstáculos, até alcançar seus objetivos ou cumprir seu destino. Olívia, em um contexto real e nada fantasista, parte de uma situação pessoal de abuso e conflitos íntimos até abrir-se para o coletivo, compartilhando suas dúvidas e descobertas, ansiosa por transformações sociais.

Na introdução do livro *Espiar para dentro: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos* (Gama-Kalil; Borges; Oliveira-Iguma, 2022), as organizadoras consideram que os temas fraturantes na literatura infantil e juvenil estão associados a uma mirada interna, ao "espiar para dentro":

> Essa estratégia ficcional (mirada interna) constitui-se como um recurso recorrente da literatura infantil e juvenil e ocorre quando as personagens estão imaginando/elaborando novos mundos, novas subjetividades, e, com isso, "espiam para dentro" de si mesmas, inaugurando situações mais imaginativas do que aquelas que vivem em seus mundos prosaicos (Gama-Kalil; Borges; Oliveira-Iguma, 2022, p. 6).

Em face disso, podemos observar que a estratégia da mirada interna foi utilizada como importante recurso em *Minha vida não é cor-de-rosa*, ajustando-se a um tema fraturante também para o leitor adulto, como a violência contra a mulher o é. Contudo, tais temas vão além, pois se ampliam e se constituem também como "miradas

externas", alinhados a questões sociais, como a obra em questão bem exemplifica.

Ou seja, ao final do romance, a protagonista adquire mais conhecimentos e elucidações para aquilo que já entendia intuitivamente, torna-se mais ciente de seu papel e tem por objetivo continuar sua defesa pelos direitos das mulheres, com um cuidado especial para com suas amigas e irmãs, não se esquecendo dos meninos/amigos que a cercam, focalizando o externo, o social:

> Eu não desistiria de nenhuma mana, nem de Mariana, nem de Ludmila ou de Analu, nem de Zizi ou de Roberta; não abandonaria Teresa, Vivi, Camila... Eu não desistiria de nenhuma das minhas amigas, nem das minas que eu não conhecia. Não abandonaria minhas irmãs de sangue também, Aline, a do meio, e Paulinha nossa bebê recém-chegada. Eu lutaria por todas elas, mulheres, mas também lutaria pelos boys amigos, como Tuco, Marcelo, João, Beto, todos interessados em aprender com as histórias de cada um (Martins, 2020, p. 132).

Olívia, de forma otimista e esperançosa, encontra uma possível resposta para um de seus questionamentos mais importantes: Qual seria a solução para isso? Ora, agir, contestar, protestar e não se calar. Eis um processo de autoconhecimento alinhado ao social.

Ainda assim te quero bem

Lançado em 2021, *Ainda assim te quero bem*, de autoria de Penélope Martins e Caio Riter, desenvolve-se em forma de diálogos, uma simulação de mensagens trocadas em rede social entre Marina, uma menina prestes a completar 15 anos, e sua mãe biológica, Ana Lúcia, que a abandonara aos três anos de idade, trazendo a lume um tema delicado, polêmico e fraturante. O título instigante já antecipa que há um motivo para que não haja um querer pleno, há obstáculos a se transpor, mas que também haverá uma solução, "ainda assim"; apesar disso, do abandono e das magoas, ainda é possível se querer bem.

A narrativa se passa na cidade de São Paulo, provavelmente em nossa atualidade, já que as protagonistas fazem uso de um aplicativo de rede social para se comunicarem via Internet. Apesar da estrutura contemporânea, com o registro das datas e horários das falas, como se ocorressem em tempo real, inclusive com o uso de *emojis*, a obra trata de questões antigas e recorrentes, como o fato de uma mãe, que, no caso, surge virtual e inesperadamente, tentar se aproximar da filha, revelando as dores dos desencontros.

Segundo os autores, em entrevista concedida ao canal Teoria das Fadas (Riter; Martins, 2022), seu processo de criação deu-se virtualmente em diálogos por meio de um aplicativo em rede social, sendo que cada um assumiu uma personagem, como em uma encenação teatral, experienciando suas expectativas e frustações. Contudo, os autores não revelam de que persona se revestiram. A maioria das datas e horários correspondem aos momentos reais em que se comunicavam para compor a obra, o que durou cerca de três meses. Assim, não será por meio de um narrador protagonista ou onisciente que os leitores adentrarão no universo das personagens, mas por meio da simulação de diálogos virtuais, que dão a ilusão de sincronia, provocando empatia e cumplicidade.

Seguindo o enredo, sabemos que Marina convive bem com o pai, a madrasta e um irmãozinho, e não aceita a mãe facilmente, fazendo questão de, em vários momentos, confrontá-la sobre o abandono:

> Minha família são ELES. [...] Não entendo você aparecer com esse papo de mãe como se não tivesse me abandonado quando eu tinha apenas 3 anos de vida! [...] Não pense que sinto raiva de você. Eu não sinto nada. Só quero viver em paz com meus pais e meu irmãozinho. EU NUNCA VOU TRAIR E ABANDONAR MINHA FAMÍLIA (Riter; Martins, 2021, p. 6).

Logo no início, o leitor toma conhecimento de que Ana Lúcia havia deixado a filha com o pai para seguir um novo amor, Lucas, com quem viveria na Europa durante um ano. Em sua versão, Ana conta que não havia abandonado a filha, queria inclusive levá-la consigo, mas o pai não aceitara.

A mãe ainda lhe revela que, quando voltou ao Brasil, passou a acompanhar a vida da filha à distância, testemunhando sua primeira comunhão e sua formatura do Ensino Fundamental, acompanhada de sua mãe, avó até então desconhecida por Marina. Ana Lúcia explica que a verdade pode ter muitas faces e Marina conhecia apenas uma delas:

> Quando eu era adolescente, jovem, sempre me julguei dona das minhas vontades, das minhas verdades. Acho que por isso não relutei em terminar meu casamento e seguir o Lucas. [...] Não sou esse anjo, essa mulher vítima que você lê no que escrevo [...]. Hoje, com quase 40 anos, aprendi que a verdade é um espelho multifacetado, tem diferentes perspectivas. Repito: fui egoísta, era jovem e apaixonada (Riter; Martins, 2021, p. 23).

Nota-se que a mãe faz uma autocrítica "fui egoísta, era jovem e apaixonada" e se justifica pelos arroubos da juventude calorosa e apaixonada, seguindo a concepção de que os jovens são rebeldes e agem pelos impulsos no coração.

Marina é apresentada inicialmente como uma adolescente dinâmica, inteligente, participativa e sensível aos problemas do próximo, mas com dificuldades de lidar com os próprios sentimentos. A menina conhece seu novo irmão Mateus, de 10 anos, e a avó Lara, com os quais se afeiçoa e estabelece vínculos imediatamente, passando a visitá-los com frequência, mas se recusa terminantemente a conhecer a mãe pessoalmente, tanto que suas visitas ocorrem somente quando Ana Lúcia está ausente.

O relacionamento entre Ana Lúcia e Marina transcorre entre altos e baixos, com momentos de harmonia e conversas amigáveis, comuns entre duas pessoas que acabaram de se conhecer, mas caminha lentamente para uma relação entre mãe e filha. Marina apresenta constantes mudanças de humor, não sabe se pode amar ou perdoar a mãe. Muitas vezes é impulsionada ao perdão, são seus desejos profundos. Mas se depara com as expectativas da sociedade, com o sofrimento de seu pai e como esse perdão poderia parecer inconcebível. São conflitos exacerbados na pele de uma adolescente.

Em conversas tecidas por diferentes assuntos, falam sobre a escola, namoros, sonhos, histórias de família, amigos, alimentação, preconceitos e sobre feminismo, entre outros temas. Questões sociais também vêm à tona. O irmão de Marina por parte de pai, Felipe, tem síndrome de Down, condição que, infelizmente, incita o preconceito, assim como fato de uma mãe abandonar um filho. Nas palavras de Ana Lúcia:

> Ter síndrome não impede que se viva uma vida normal, não. Claro que o preconceito é forte demais em relação a tudo que é diferente. Veja nós duas: uma filha abandonada, uma mãe abandonadora. Sofremos o preconceito de uma sociedade que não pune pais abandonadores, basta que paguem a pensão. Já a nós, mulheres, não há perdão algum caso não cumpramos o que a sociedade nos impõe (Riter; Martins, 2021, p. 24).

Ao expor o comportamento machista da sociedade para sua atitude, a mãe incita tanto a filha, como os leitores, a refletir sobre as desigualdades entre os sexos, a partir de diferentes juízos para situações análogas.

Em outro momento, o assunto sobre mulheres e o feminismo voltam às conversas, quando Ana Lúcia relembra as histórias de sua avó Mercedes, uma sufragista, narrativa que deixa Marina positivamente surpresa:

> Diz minha mãe que ela (minha avó) foi uma sufragista aqui no Brasil que por vezes saía às ruas sozinha com cartazes que insuflavam as mulheres a não serem submissas aos maridos e aos desmandos masculinos [...] Mercedes era pessoa não muito benquista. Muitas mulheres da família não a deixavam se aproximar das meninas, temiam que ela as pudesse contaminar (Riter; Martins, 2021, p. 25).

A partir desse ponto, podemos constatar que mãe e filha possuem em comum o mesmo interesse pelas questões relacionadas às mulheres, como, por exemplo, dar maior visibilidade e voz às mulheres silenciadas, enquanto a madrasta de Marina, a quem ela chama de mãe, seguiria uma postura mais tradicional e moderada sobre o assunto, conforme relato da menina:

> [...]de um tempo para cá, procuro livros escritos por mulheres e fico perguntando para todo mundo se já repararam que muitos mais nomes de escritores homens são ensinados na escola, na desproporção total de nomes de mulheres. É, sou bisneta da Mercedes, feminista desde criancinha. Aqui em casa, a minha mãe não gosta muito de algumas ideias feministas e sempre me chama a atenção dizendo que não posso ser radical. Acho que ela é mais conservadora[...] (Riter; Martins, 2021, p. 27).

Vemos que nesta obra também há uma preocupação com a educação feminista dos jovens leitores, mas considerando que há diferentes feminismos e que cada mulher pode ter diferentes posicionamentos. Em outro momento, Marina conta que fazia aulas de teatro, mas que gostava mesmo era de escrever, recebendo inclusive um prêmio:

> Ano passado, ganhei o Prêmio Revelação Jovem Escritor no colégio. Melhor Conto de Ficção. É claro que meu discurso foi corrigir o nome do prêmio para Jovem Escritora. Baixou a Mercedes! (Riter; Martins, 2021, p. 337).

Ana Lúcia demonstra orgulho pelos feitos da filha, mas sobre as questões relacionadas à mulher, opta por tratar de "feminilidade" e "lutas femininas", ao invés de "feminismo" ou "lutas feministas", enfatizando, por outro lado, a importância das lutas coletivas, conforme o excerto a seguir:

> Gosto de saber de tua feminilidade e de estar atenta às lutas femininas. Herança da tua bisavó Mercedes? Quem sabe? Uma mulher deve sempre saber estar à frente de suas necessidades, não só as pessoais. Somos pessoas que vivem no coletivo. Lutar por questões coletivas é essencial (Riter; Martins, 2021, p. 57).

Ao final, a aproximação de mãe e filha se concretiza, não de forma irrealista e idealizada. Marina ainda tem suas mágoas, mas aprendeu aos poucos colocar-se tanto no lugar da mãe quanto do pai, ponderando suas versões. Ana Lúcia reconhece em sua filha uma adolescente madura, repleta de emoções com as quais tem aprendido a lidar:

> Filha, é tão bom te ler, te sentir madura, emocionada, mesmo sendo uma adolescente de apenas 15 anos. Creio que neste pouco tempo em que trocamos ideias tanto e tanto e tanto aconteceu. Um pouco de dor, outro pouco de alegrias compartilhadas (Riter; Martins, 2021, p. 57).

O processo de autoconhecimento perpassa ambas as protagonistas, não somente a filha adolescente, já que Ana Lúcia também amadurece. Aos poucos, ela consegue se relacionar com a filha e lidar com sua culpa, sendo apresentada como um ser humano falível, com dúvidas, paixões e arrependimentos.

Assim como o assédio sexual, o abandono materno também pode ser considerado um tema fraturante, pelo qual não somente questões feministas despontam, mas um olhar instigante para os embates do feminino. Um tema tão sensível mescla-se às vivências adolescentes, ao relacionamento delicado e conflituoso entre os pais e filhos, levando os leitores a experimentarem ficcionalmente os fatos narrados, criando suas opiniões e estabelecendo empatia, torcendo para que mãe e filha finalmente possam se encontrar.

Considerações finais

Após breves considerações, pudemos constatar que as obras aqui apresentadas seguem algumas tendências da literatura juvenil brasileira contemporânea.

Primeiramente, trazem como foco o processo de autoconhecimento das protagonistas adolescentes, alinhando-se a uma determinada concepção de juventude que entende os jovens como seres em conflito, mas em constante processo de amadurecimento. Em segundo, abordam temas fraturantes, como o assédio sexual e o abandono materno, a partir de uma proposta de uma educação feminista, sem prescindir ao valor estético e humanizador.

Olívia se dirige ao leitor, expondo o abuso sofrido, suas dúvidas e angústias, assim como seu desejo de aprender, de compreender a situação das mulheres, o que é o feminismo, o machismo, a sororidade, e tantos outros conceitos necessários para

uma educação feminista. Em sua narrativa, as demandas feministas são mais explícitas e dominam quase todo o enredo. A trama se desenrola a partir da condição feminina como vítima de diferentes formas de violências, mas propõe uma tomada de posição, atitudes que denunciem e combatam essa condição.

Marina, por outro lado, dirige-se a Ana Lúcia, uma mãe que mal conhece e com a qual passa a compartilhar suas vivências e opiniões, dentre elas a necessidade da valorização das mulheres e o fim de seu silenciamento. O feminismo surge dentre outros temas e contribui para a criação do perfil das protagonistas, seu passado e seu presente. A figura de uma bisavó sufragista e incompreendida para sua época torna-se um ponto importante para uma menina que nada conhece de suas origens do lado materno.

Vale lembrar que o conflito gerador se encontra no abandono da filha e nas tentativas de aproximação da mãe, que também passa por um processo de amadurecimento, sendo que as relações femininas são o foco, explicitando que o feminismo precisa ser observado em sua pluralidade.

Essas protagonistas adolescentes, com as quais muitas leitoras podem se identificar, ouvir, aprender ou mesmo experenciar conflitos que não são os seus, pertencem à classe média, com acesso aos bens de consumo, à escola, ao conhecimento e a diferentes meios de informação. Ou seja, apenas um viés das múltiplas juventudes.

Finalmente, vale considerar que Olívia e Marina são figuradas como adolescentes feministas. São contestadoras e se fazem ouvir, como as meninas citadas por Heloísa Buarque de Hollanda, "elas chegaram e falaram, quiseram, exigiram. O tom agora é de indignação".

Referências

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: UNESP, 2008. (Paradidáticos, Série Cultura)

CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (org) *Narrativas Juvenis: outros modos de ler.* São Paulo: UNESP; Assis. ANEP, 2008.
FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Produção Literária Juvenil e Infantil Contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade*: São Paulo: BT Acadêmica, 2018. p. 37-54.
GARCIA, Carla Cristina. *Breve História do Feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Adolescência, Literatura e cultura hipermidiática". In Revista Miscelânea. Assis: Unesp, N 16, 2019, p. 207-217. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br /index.php/miscelanea/issue/view/77>. Acesso em: 10 jan. 2025.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Sobre jovens adolescentes e leituras". Entrevista com Lígia Menna. São Paulo: Canal Teoria das Fadas (86 min). 5 out. 2021. Disponível em: <https://you tube.com/live/0-Zok6OaQGs>. Acesso em: 25 jan. 2025.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. Melhoramentos, 2011.
HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância. Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2004.
HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org*) Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo*. Trad. Bhuvi Libanio. 14. ed.: Rio de janeiro. Rosa dos tempos, 2020.
KHALIL-GAMA, Marisa Martins (org). *"Espiar pra dentro": os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos* Organização: Marisa Martins Gama-Khalil; Lilliân Alves Borges; Andréia de Oliveira-Iguma Edição: Flavio García Regina Michelli Capa: Raphael Fernandes Diagramação: Tuane Silva Mattos Rio de Janeiro: Dialogarts 2022.
MARTINS, Penélope. *Minha vida não é cor-de-rosa*. Ilustração Mara de Oliveira. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar. *De quais jovens fala a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2017?*. 2019.

249f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2019.
RAMOS, Ana Margarida. "Tendências da ficção juvenil portuguesa contemporânea: Mary John, o romance 'epistolar' de Ana Pessoa". *In* SILVA, Maurício; NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Produção Literária Juvenil e Infantil Contemporânea:* reflexões acerca da pós-modernidade. São Paulo, BT Acadêmica, 2018. (p. 37 a 54)
RITER, Caio; MARTINS, Penélope. "Literatura juvenil em pauta: *Ainda assim te quero bem*". Entrevista com Lígia Menna. São Paulo: Canal Teoria das Fadas. 24 maio 2022. 78 min. Disponível em: <https://youtu.be/8qXjzC-qfpY>. Acesso em: 10 jan. 2025.
RITER, Caio; MARTINS, Penélope. *Ainda assim te quero bem*. Ilustração Talita Nozomi. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

Infâncias singulares em narrativas plurais: uma breve análise comparativista entre as literaturas de Saramago e Ondjaki

Thiago Lauriti

A existência do homem (tanto a exterior como a interior) é uma comunicação profundíssima. Ser significa comunicar (...). Ser significa ser para o outro e, através do outro para si próprio. O homem não tem um território soberano, mas está inteiramente nos seus limites e, olhando para dentro de si, olha nos olhos do outro e com os olhos do outro. (Bakhtin)[1]

Para um início de diálogo...

Inicialmente para que haja um diálogo dos signos literários entre Brasil, Angola e Portugal é necessário que tal ocorra em território não apenas literário, do qual a espécie infantil e juvenil faz parte, mas também em um espaço cultural factualmente autorizado a ser dialógico, aberto, pacífico e construtivo na direção de uma macro identidade global, que ambientalize um pórtico de valores universais inscritos na memória coletiva das mais singulares e remotas culturas que compartilham de tais valores. Era assim que o Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho argumentava por mais de duas décadas, em memoráveis aulas na graduação ou pós-graduação com suas críticas, contundentes e precisas lições: "A literatura é, antes de tudo, uma prática dialógica. Ao ler, interpretamos o outro; ao escrever, respondemos ao mundo. É nesse ato contínuo de troca que a literatura se torna uma força viva na construção de comunidades de sentido"[2].

[1] BAKHTIN, Mikhail. *Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1988, p. 324.

[2] Segundo anotações de aula durante o doutorado do autor deste artigo.

Nesse sentido, o saudoso Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho em uma das suas inesquecíveis aulas, durante o meu doutoramento, no primeiro semestre de 2016, na disciplina "Literatura Infantil/Juvenil: Percursos, Formas, Pesquisa e Ensino", na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) elucidava: "Brasil, Portugal e Angola formam um triângulo literário que se expande e se transforma ao longo dos séculos. Seus diálogos literários são marcados tanto por ecos históricos quanto por inovações contemporâneas, criando um fluxo contínuo de troca e aprendizado"[3].

Edgar Morin (2000, p. 55) lembra-nos de que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana". Dessa forma, a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades e para compreender o humano é necessário captar sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade.

Como se vê, tal representação da realidade factual é necessariamente construída pelo ser humano que, neste estudo, está sendo considerada como um *sobressuporte dialógico e ideológico ou suporte-matriz dialógico e ideológico* de onde emanam todos os demais suportes[4] criados, inclusive todos os necessários para formação de uma literatura, com o intuito de transmitir valores reconhecidos e considerados inalienáveis por qualquer cultura do mundo, como a compreensão, a tolerância das diferenças e a cooperação. Morin (2000) defende que a literatura, a poesia, o

[3]*Id. ibid*.

[4] Entendido no contexto deste ensaio como "(...) *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto", segundo Luiz Antonio Marcuschi em seu artigo "A questão dos suportes nos gêneros textuais". Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acesso em: 30 nov. 2024.

cinema, a psicologia e a filosofia deveriam convergir para tornarem-se escolas da compreensão, pois permite que os humanos se vejam e se sintam como sujeitos abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. É no sentido do respeito às singularidades culturais encontradas mundo afora que a literatura deve caminhar para uma representação fidedigna da realidade local, retratando costumes e normas locais, mas que não fujam aos esforços de toda comunidade global ou planetária.

Dessa forma, podemos afirmar que essa realidade factual serve como "carnadura literária" repleta de valores ligados a uma universalidade que tecem e atualizam múltiplos signos e significados da língua veicular, recriando múltiplas realidades por meio de variados suportes e recortes de experiências comunicativas dialógicas entre diferentes realidades, pois põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo. É nessa "caixa de pandora" que se encontram todos os esforços para recriação de uma base de valores comuns, inerentes a uma Literatura Infanto-Juvenil que pretende dialogar com diversas realidades para a tessitura de signos "transglocais", ou seja, aqueles signos literários que conseguem compartilhar características ou valores locais e globais ao mesmo tempo, atualizando de tempos em tempos sua significação perante a comunidade planetária.

Assim sendo, chega-se ao conceito de "mescla cultural" que, conforme Abdala Jr. (2002), é um dos eixos vertebradores do pensamento crítico atual, segundo o qual todo produto é resultante de várias tradições, incorporando em sua constituição matérias diversas que se imbricam. O autor exemplifica com a cultura brasileira, que, desde sua formação, se viu diante da evidência de sua mesclagem e suas interconexões com outras culturas, lembrando-nos que é possível sonhar com a possibilidade de articulações de ordem comunitária **supranacionais**.

Se, por um lado, essa mesclagem dos produtos culturais destinados à circulação global não deixam de evidenciar um viés democrático, abrindo caminho para a tolerância e compreensão dos

grupos humanos; por outro lado, assinala o autor um significado ideológico que não pode ser desconsiderado: "o reconhecimento da diversidade e da natureza híbrida dos produtos culturais pode servir de base para justificar a circulação das mercadorias em escala planetária" (Abdala Jr., 2002, p.19).

É nesse sentido que se utiliza, neste estudo, o neologismo **transglocal** que abarca a percepção de valores locais e globais (universais), mas que ao mesmo tempo atravessa e supera essas culturas, já que hoje as fronteiras são múltiplas e não se referem apenas às fronteiras geográficas, mas políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas ou de suporte.

Dessa forma, a constituição de tais comunidades textuais interliterárias pode ser condicionada por fatores geográficos, políticos, linguísticos, de proximidade, de parentesco ou de analogia de procedimentos linguísticos "(...) por isso cada literatura pode tornar-se, ao longo de seu desenvolvimento histórico, um componente de várias comunidades interliterárias, não se constituindo essas em sistemas fechados e invariáveis" (Carvalhal, 2006, p. 134).

Essa percepção daquilo que atravessa e ultrapassa "transglocalmente" as culturas é a atualização da potencialidade do ser humano em um espaço determinado da Terra e em um momento determinado da História.

Diante do exposto até o momento, podemos estabelecer como procedimento analítico indispensável aos estudos da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa: o estabelecimento de relações entre diferentes contextos literários e diferentes suportes; o conceito de intertextualidade como princípio inerente à teoria textual comparativista cunhado pioneiramente por Júlia Kristeva em 1966, a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin, para referir-se à propriedade do texto literário que "se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto" (Kristeva, 1979, p. 64); e, finalmente, para buscar entender o diálogo entre as três obras que foram selecionadas a fim de entender como ocorrem as mesclas culturais,

não como um fim em si mesmas, mas como um processo que apresenta tensões multivocais.

Assim sendo, adotaremos como proposta principal deste ensaio-tributo ao Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho a verificação de alguns mecanismos da tessitura dos signos da literatura infantil e juvenil de Língua Portuguesa, utilizando o aparato metodológico comparativista nas obras *A maior flor do mundo*, do autor português José Saramago; *Histórias da Preta*, da autora brasileira Heloísa Pires; e *Os da minha rua*, do escrito angolano Ondjaki.

Nesse contexto ibero-afro-americano, certamente poderão ser identificados indícios dessa "mestiçagem não homogênea e plurívoca" de que nos fala Abdala Jr. São exatamente essas aproximações e tensões que constituem o objeto deste estudo.

Tecendo Histórias, Costurando Mundos: desenvolvendo pontos de alinhavo...

O termo "literatura comparada", sem sombra de dúvidas, é um conceito complexo de se definir, assim como outros conceitos da área, devido à subjetividade que encerram. As ponderações realizadas a respeito dos mecanismos de funcionamento dos textos e suas funções dentro dos sistemas semióticos abriram caminho para uma reconceitualização de alguns termos básicos dessa área.

Para Tânia Franco Carvalhal, o conceito de **literatura comparada**, designa "uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas" (Carvalhal, 1986, p. 5), ou como assevera Leyla Perrone-Moisés, "qualquer estudo que incida sobre as relações entre duas ou mais literaturas nacionais pertence ao âmbito da literatura comparada" (Perrone-Moisés, 2006, p. 91), porém , quando se depara com trabalhos qualificados com o rótulo de "estudos literários comparados", é possível observar que tal nomenclatura engloba tipos de trabalhos bem diversos, que seguem diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos analisados, conferem à ciência da literatura comparada um amplo campo de investigação.

Ao lado de uma gama de trabalhos que estudam o trânsito de temas nas mais variadas literaturas ou simplesmente perseguem fontes e sinais dessas influências, é frequente deparar-se com outros estudos que comparam obras de um mesmo sistema literário. A heterogeneidade desses estudos exacerba ainda mais a complexidade desse tema, além de impedir um consenso sobre a natureza do conceito de literatura comparada e sobre seus objetivos e métodos.

Dessa forma, ratifica-se a posição que permite afirmar que a utilização do conceito de literatura comparada apresenta suas dificuldades, pois inúmeras vezes tais estudos eram realizados com a finalidade de localizar influências de uma nação sobre outra, classificando-se uma obra em posição superior à outra, sem buscar-se analisar a originalidade da obra, a tessitura entre os textos, o paradoxo imitação *x* invenção, a intertextualidade, entre outras perspectivas compatíveis com as tendências atuais da crítica literária.

Desse modo, podemos inferir que a significação do termo literatura comparada não é pacífica. Comparar não é um método específico, mas um artifício metodológico realizado mentalmente que privilegia a generalização ou a diferenciação e, portanto, é condição essencial para a literatura comparada realizar a tessitura de plurais diálogos sobre determinado tema, obra ou autor, comparando não somente os procedimentos de efabulação em si, mas tentar identificar os indícios de aproximação ou de tensão entre os elementos comparados.

Primeiro ponto de alinhavo: análise do livro *A maior flor de mundo*, de José Saramago

O livro de José Saramago *A maior flor do mundo* relata as peripécias de um herói-menino inominado que, em seu percurso, busca a alteridade no mundo desconhecido do imaginário infantil, fazendo com que o leitor inicie uma viagem rumo ao mundo maravilhoso e fantástico do ato de criação literária infantil, optando por uma seleção lexical e vocabular típica da narração oral e adequada à recepção infantil. Por meio de uma linguagem

econômica que se recusa a dizer tudo, Saramago sugere mais do que explica. A leitura dessa narrativa produz no leitor certa incerteza quanto à sua designação como literatura infanto-juvenil, incerteza essa reforçada pela qualidade metafórica da ilustração primorosa de João Caetano.

Clara também é a tendência das linhas temáticas adotadas pelo laureado escritor português entre as quais observa-se uma clara reflexão **metatextual** sobre as técnicas da escrita literária para crianças, por meio da sugestão de duas questões cruciais que são apresentadas ao leitor já na contracapa e ostensivamente perseguidas por toda trama do enredo do livro: "E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?" (Saramago, 2001, s/p).

Quanto à estrutura, o livro inicia-se por um prólogo, instalado no "mundo comentado" em que o narrador apresenta alguns aspectos que caracterizam a literatura para a infância que criam um clima estratégico para captação da simpatia do pequeno leitor:

> As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas.
> Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa (Saramago, 2001, s/p).

Observa-se um interessante desmembramento do papel desse narrador que se torna simultaneamente escritor, testemunha e leitor do texto que é criado.

A natureza metatextual da obra torna-se mais visível, quando o leitor é convidado a penetrar no "mundo narrado", vale dizer, na efabulação criada e conhece o pequeno herói que sai de sua aldeia para conhecer o mundo e encontra uma flor murcha que após seus cuidados transforma-se na maior flor do mundo.

Ambos os heróis – menino/escritor têm de "sair do lugar" e deslocam-se envolvidos em um trajeto de iniciação, partem em busca do novo que exige dos dois autoconhecimento e ação. Quando retorna à aldeia, o herói menino volta renovado e dissemina esse estado em sua aldeia e até para os leitores.

O próprio narrador no desfecho da narrativa retorna ao "mundo comentado" e finaliza-a com uma indagação feita ao seu narratário essencial, o pequeno leitor: "Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?" (Saramago, 2001, s/p).

Quanto ao tempo da efabulação torna-se clara a bipartição do "mundo comentado" que funciona como palco das reflexões metatextuais sobre o que é escrever para crianças e do mundo narrado em que o narrador materializa seu projeto de história que remete ao maravilhoso e ao inverossímil.

O espaço da obra também sofre as influências da coexistência do mundo comentado com o mundo narrado. O espaço deste último é "uma aldeia" não especificada, que pelo uso do artigo indefinido pode referir-se a qualquer aldeia e associado aos tempos verbais do mundo narrado situa esse espaço em local indefinido, um espaço perdido do imaginário afetivo da criança, que ainda não foi contaminado.

Nenhum elemento do "*mundo narrado*" é claramente especificado: o menino-herói não é nomeado, a aldeia não é localizada, o tempo não é definido, a referência aos pais é integrada ao hiperônimo "família", sugerindo muito mais do que dando referências ao leitor. Essa forma de estruturação liga-se a uma das convenções que rege o texto literário para crianças que sugere a possibilidade de nele tudo caber e poder ser preenchido pela imaginação.

Outros elementos que caracterizam a escrita literária para o pequeno leitor são o final feliz que recompensa o sacrifício do herói e o desfecho da história que é materializada pela referência a uma moralidade, que, apesar de não aparecer totalmente explicitada,

sugere uma dimensão educativa que não deve ser confundida como uma forma redutora de moralização.

Terminada a história propriamente dita, o narrador retorna ao seu lugar no "mundo comentado" e recupera suas reflexões metatextuais iniciais acerca da escrita para crianças e profetiza: "Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lê, mas muito mais bonita?..." (Saramago, 2001, s/p).

A interpelação do narrador ao seu pequeno leitor aponta claramente outro traço da escrita voltada à criança: a história que existe para ser contada e recontada infindáveis vezes e, por essa razão, pode-se tornar objeto de múltiplas recriações que são alimentadas pela memória coletiva e é dessa retroalimentação que surge a inovação. O autor, assim, cede seu lugar ao leitor, incitando-o a transformar-se em autor.

Talvez seja por essa razão que os personagens, os espaços e o tempo não estejam definidos no enredo, para possibilitar que o leitor reconte e reescreva o enredo. Infere-se, nesse contexto, a possibilidade de os valores transglocais serem materializados por leitores de qualquer idade, de qualquer país, ou de qualquer cultura que podem contar/recontar o enredo com a matiz que for cabível.

Desse modo, torna-se possível que o ato de contar e recontar uma história, em diferentes culturas, com destinatários e contextos de elocução os mais variados possam ocorrer com pequenas alterações ou adaptações de acordo com os valores "locais" que não alteram profundamente os códigos instituídos, mas introduzem os "constructos" que lhes são característicos e que permitem a inovação e a atualização do texto que está sendo recriado. O menino-herói sem nome torna-se protótipo de toda e qualquer criança, ganhando um sentido de universalidade ao mesmo tempo em que pode receber tons locais, de acordo com o projeto estético de quem escreva, razão pela qual configura-se como um valor transglocal.

> Em uma aldeia um menino sai pelos fundos do quintal e sozinho aventura-se até o planeta Marte. Encontrando uma flor caída e murcha a quem resolve

> salvar, regando-a e fazendo-a reviver. O menino é achado e volta à sua casa rodeado de respeito como obra de um milagre (Saramago, 2001, s/p).

De um modo geral, o texto respeita os protocolos de uma leitura para a infância, adequando o mundo narrado às finalidades desse plano e ao leitor-modelo previsto. No âmbito do mundo comentado, agrada também aos adultos que conseguem captar sua metatextualidade, fazendo cair por terra as fronteiras que separam a literatura infantil da literatura adulta, além de apresentar uma competente ilustração de João Caetano, que consegue promover uma integração semiótica entre elementos icônicos e textuais que sugerem interpretações polissêmicas bastante ricas.

Quanto à estrutura da obra, observam-se dois planos que se interpenetram dentro de uma mesma história: a do MUNDO COMENTADO, no qual o autor se assume como incapaz de levar adiante seu projeto de escrever para o público infantil, por meio de comentários de natureza metatextual sobre o que é fazer literatura para crianças e o MUNDO NARRADO, no qual, apesar de negar, o autor reconstrói sua própria história.

Segundo ponto de alinhavo: análise da obra *Histórias de Preta*, de Heloísa Pires

A obra *Histórias da Preta*, da escritora brasileira Heloísa Pires, apresenta uma estrutura dividida em sete partes: 1) África; 2) O roubo do tesouro; 3) São direitos ou estão tortos; 4) Historietas da Preta; 5) Histórias do Candomblé; 6) Diferente de ser igual; 7) Autobiografia recheada (histórias que contam a História).

A linguagem empregada no livro é clara e envolvente, ou seja, adequada à recepção infantil. A autora organiza suas ideias, utilizando algumas vezes um recurso lúdico-metafórico, como, por exemplo, quando joga com os sentidos das palavras lia (do verbo ler) e Lia (nome próprio de uma amiga da Preta). Ao mesmo tempo, a autora coloca o leitor em contato com a diversidade étnica e cultural da África e com o processo de escravização dos negros no

Brasil, oscilando entre o relato fiel da realidade histórica e a ficção, preocupando-se mais em fazer um mosaico da cultura africana do que em contar uma história, com um claro objetivo catártico de induzir um processo de autodescoberta da sua identidade negra pelo resgate da memória, fazendo com que a origem africana e a condição mestiça da protagonista percorram toda a obra e revelem a cultura, os costumes, a religião e a história do povo africano. Trata-se de histórias que contam a História.

Na ilustração da obra, identifica-se na capa o perfil da Preta com traços, adornos, maquiagem e tranças, além de apresentar, em todas as páginas, um desenho. Muitos deles reforçam o conteúdo narrativo das pequenas histórias, com mapas, objetos de etnias, fauna e pessoas africanos representadas com vestimentas tradicionais, o que denota uma certa artificialidade folclórica ao projeto estético da autora de reafirmar sua identidade.

Quanto ao foco narrativo, encontra-se em 1ª pessoa, sendo Preta a narradora- protagonista, porém há visíveis traços da autora no decorrer do processo de efabulação presente na obra, apresentando no início uma Preta em sua fase infante, que, no decorrer da narrativa, desenvolve reflexões próximas à ideia de uma mulher adulta e experiente.

O tom presente na obra é o de denúncia do racismo, da escravidão e da desvalorização do negro na sociedade atual, temas compensados pela defesa da importância do negro na formação do Brasil, valorizando a sua cultura, a sua religião e a sua organização social.

Todas as histórias são reveladas pela voz de uma criança que, pelo grau de informação demonstrado, destroem o projeto de construção ficcional supervalorizando a perspectiva moralizante e de doutrinamento do leitor. A visão da criança, desfocada pelos objetivos catárticos da narradora, reafirma a importância da raça negra por meio do resgate da história do seu povo, da necessidade de aceitação do que se é e da valorização da diferença.

Não se observa nesse projeto estético a preocupação com a temporalidade da narrativa, mas com a valorização da importância da cultura africana na formação de outras culturas.

Terceiro ponto de alinhavo: análise da obra *Os da minha rua*, de Ondjaki

Na obra *Os da minha rua*, do autor angolano Ondjaki, observa-se que a Língua Portuguesa utilizada é carregada de expressões do português angolano, o que reflete o modo interventivo de o autor agir sobre a realidade que apresenta, ou seja, ele utiliza uma escrita depurada, repleta de adaptações que se casam com a oralidade urbana angolana o que torna necessária a presença de um glossário ao final do livro. A narrativa, por meio de sua linguagem dinâmica, pode ser apreciada também pelo adulto, pois, antes de ser denominada como "literatura infantil", é literatura (arte que se faz com as palavras).

As linhas temáticas adotadas pelo livro desenvolvem-se pela tessitura das palavras, permitindo que Ondjaki escreva sobre temas como amizade, família, crescimento, solidariedade, perdas, rupturas, procurando reedificar "os da sua rua", ou seja, ratifica sua origem, sua memória e seu afeto. Em busca dos indícios de sua identidade, ele acaba por reinventar a oratura, tentando resgatar a tradição oral da África. Por meio da tessitura das palavras selecionadas, Ondjaki traça um panorama imagético angola; no entanto, sua mensagem ecoa universalmente, o que autoriza a inferência de sua obra ser também veiculadora de valores transglocais, já que a imagem e a sonoridade são angolanas, mas a mensagem universal.

O autor procura tecer uma narrativa com linhas leves, abordando a alegria de ser criança, a descoberta das amizades, a importância da família, a dor das perdas, a magia que há em cada ser humano, o valor de aprender, as descobertas infantis e a hora de partir, procurando reconstruir um mosaico de situações ocorridas na infância e no decorrer da vida em Luanda, como a vivência na escola

e o contato com os professores cubanos, as brincadeiras e as descobertas, as festas em casas de amigos e familiares.

Quanto à estrutura da obra identificamos vinte e duas pequenas narrativas que parecem refletir temporalmente seu trajeto de vida, mantendo sempre uma unidade tecida pela forma de narrar, apresentando uma cronologia crescente, que faz o leitor acompanhar o protagonista da "meninice" até a hora de partir de Luanda: "(...) se tu queres ir para outro lugar, nós também achamos que é o melhor (...) e a minha rua que sempre se chamou Fernão Mendes Pinto, nesse dia ficou espremida numa só palavra que quase me doía na boca: infância" (Ondjaki, 2007, p. 145).

Essa partida recupera a ideia do processo iniciático que se constatou no menino-herói de Saramago, revelando-se também como uma busca da alteridade que reafirma a busca da identidade. No que se refere às ilustrações, percebe-se que não há preocupação em seduzir o leitor do livro, pois, internamente, as histórias são separadas por páginas inteiramente pretas, porém, na capa, observa-se a representação de duas pernas de crianças diferentes que talvez estivessem sentadas uma ao lado da outra, buscando recuperar na memória a trajetória dos que fizeram parte "da sua rua" e que ajudaram a construir a sua história.

O narrador presente em *Os da minha rua* é em 1ª pessoa, procurando criar certa cumplicidade com o leitor, por meio de uma visão que penetra em seu ponto de vista. Sempre permeado pela oralidade, contando suas memórias de infância, como se encarnasse os velhos contadores orais africanos. Tais momentos produzem eco em seu leitor, por se constituírem como situações enfrentadas durante a infância de qualquer criança do mundo.

Esses vinte e dois quadros narrativos reverenciam a infância de cada um dos seus leitores, independentemente de origem, cultura, etnia ou religião, projetando-os ao tempo longínquo da memória de cada um, por veicular valores transglocais. Nessas pequenas histórias é possível identificar, além de belos quadros sinestésicos e metafóricos de resgate da memória da infância, também quadros de crítica sociológica e política de uma Angola

permeada pelos resquícios da guerra que talvez pela memória da infância possa reconstituir-se.

Os vinte e dois contos são seguidos por uma troca de cartas entre o autor e sua amiga Ana Paula, denominado no índice como "Para tingir a escrita de brilhos lentos e silenciosos (troca de cartas)", na qual lê-se:

> Querida Ana Paula
> (...)
> escrevo-te de um certo sul porque às vezes dentro de nós faz sul e acabo de fechar um livro com aquela sensação esquisita (humana? metafísica?) que concluir um livro traz – como se a pele se imbuísse de certo fechamento, os olhos pedissem calma à luz e os sons ficassem terrivelmente delicados de se dizer e de se ouvir (Ondjaki, 2007, p. 149).

Ratifica-se, assim, a ideia da transglocalidade intuída que se corporifica na expressão "escrevo-te de um certo sul", já que esse certo sul está dentro de nós, está dentro de todo e qualquer ser humano sem fronteiras geográficas, culturais ou de qualquer outra natureza. Configura-se, no dizer do próprio autor, como um "texto-janela", capaz de ultrapassar as múltiplas fronteiras de diferenciadas naturezas: linguísticas, culturais, históricas, temporais e espaciais entre outras e tecer uma narrativa com linhas leves que aparecem como "mapa, bússola e *onkhaho*" (sandálias) e que viabilizam o caminho futuro, a partir dos caminhos já percorridos.

Considerações finais... ou "*desarrumem as gavetas!*"...

Por meio deste ensaio tributo procurou-se identificar as múltiplas relações entre as literaturas de diferentes locais (Portugal, Brasil e Angola), com o intuito de sondar os possíveis diálogos intertextuais, ou seja, observar as relações que a literatura desses três países estabelecem com seus sistemas literários, operacionalizadas por meio de um discurso dialógico composto dialeticamente por movimentos de tensão e de aproximação das

obras, tentando relativizar a crença de haver apenas uma voz unificadora, um centro regular de precedência, de autoridade e de verdade para o nascimento do conceito de uma pluralidade de vozes, ou como melhor definiu Bakhtin, como um concerto polifônico. Assim sendo, temos de admitir que:

> (...) a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea (Perrone-Moisés, 2006, p. 94).

Outro ponto deste diálogo plural que se procurou examinar refere-se à mescla cultural presente nas obras, ou seja, a inserção de um valor cultural em um novo sistema, desviando sua própria natureza e fazendo-o exercer outra função no novo contexto. Constatou-se que já não é possível atualmente aceitar a ideia de fronteiras estabelecidas unicamente por limites geográficos. As fronteiras atuais são múltiplas internas e externas e podem ser mantidas ou ultrapassadas de acordo com o projeto estético que se tem. A esse respeito nos lembra Canclini (1997) que

> (...) hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (Canclini, 1997, p. 348).

O esfacelamento das fronteiras autoriza, assim, a postular-se para a literatura a existência de aspectos *transglocais* que podem aproximar as três obras selecionadas. Assim sendo, procurou-se, por meio da análise das três obras selecionadas, "(...) comparar sempre vendo as semelhanças e diferenças. Propondo como transformação dos objetivos da literatura comparada, uma mudança na ênfase que se pode dar ou às semelhanças ou às diferenças" (Perrone-Moisés, 2006, p. 96).

Com o objetivo de apresentar a tessitura dessas relações de uma forma mais clara, apresenta-se a seguir um quadro sintetizador das relações intertextuais que mapeiam tanto as tensões quanto as aproximações entre as obras analisadas.

TECENDO AS RELAÇÕES			
OBRA	**OS DA MINHA RUA** - Ondjaki	**HISTÓRIAS DA PRETA** – Heloísa Pires	**A MAIOR FLOR DO MUNDO** – José Saramago
ESPAÇO	Angola: Casa, escola, vida em família, relação com os amigos (MUNDO COMENTADO).	Brasil: Casa, escola, vida em família, amigos, referências históricas (MUNDO NARRADO).	Mundo atemporal do maravilhoso. Autor se assume incapaz de escrever para crianças (MUNDO COMENTADO) ao mesmo tempo que constrói sua história (MUNDO NARRADO).
MACROTEMA	Busca dos indícios da identidade – MEMÓRIA PESSOAL – reconstrução do universo da infância e da vida em Luanda.	Busca dos indícios da identidade – MEMÓRIA PESSOAL E HISTÓRICA – reconstrução da identidade e da História do africano.	Busca a alteridade pelo mundo do desconhecido, o que faz o menino e o narrador passar por um processo de iniciação e aprendizagem.
FOCO NARRATIVO	1ª Pessoa – tessitura narrativa acompanha o crescimento do protagonista até a hora de partir.	1ª Pessoa – tessitura narrativa faz uma abordagem histórica da cultura africana, mediada pela memória pessoal e histórica.	1ª Pessoa – tessitura narrativa de natureza metatextual sobre o que é fazer literatura para crianças ao mesmo tempo

			que conta um conto.
TEMPO	MENOS → CHRÓNOS (tempo do relógio) e MAIS → KAIRÓS (tempo da fruição da infância) – preocupação histórica implícita.	MAIS → CHRÓNOS e MENOS → KAIRÓS – preocupação histórica explícita.	SOMENTE KAIRÓS (tempo de fruição da produção literária e da incursão no maravilhoso).
LINGUAGEM	GRIOTIZAÇÃO acentuada da narrativa como se suas memórias de infância fossem contadas pelos velhos contadores orais africanos. (GLOSSÁRIO).	GRIOTIZAÇÃO moderada da narrativa, pela preocupação em explicar a história e a cultura do negro. (NATUREZA PEDAGOGIZANTE)	NARRAÇÃO ORAL - linguagem econômica - sugere mais do que explica. Seleção vocabular e lexical adequada à recepção infantil.
ILUSTRAÇÃO	Distante do universo infantil.	Compatível à recepção infantil.	Integração semiótica entre elementos icônicos e textuais que sugerem interpretações polissêmicas.
CONCLUSÃO	Atualização de valores transglocais IMAGENS E TONS AFRICANOS X MENSAGENS UNIVERSAIS	Atualização de valores transglocais IMAGENS E TONS AFRICANOS	MENSAGENS UNIVERSAIS Sem tons ou imagens locais

Desse modo, constatou-se que é possível tecer um diálogo entre diferentes realidades, linguagens, suportes e autores e não há como se negar a existência dos "laços comunitários

supranacionais" de que nos fala Abdala Jr., que têm sua base no comunitarismo cultural e não há como se discutir tais literaturas sem se recorrer ao conceito de mestiçagem cultural e sem buscar **indícios de valores transglocais** que as permeiam para que possamos "desarrumar as gavetas" da Literatura Infantil e Juvenil, como o Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho tão bem ensinava aos seus alunos.

Com certeza minhas "gavetas" foram desarrumadas por ele que, em suas aulas, problematizava a literatura de forma provocante e desafiadora pelos olhos de quem dominava o que fazia e falava. Estava sempre envolvido pelo risco vertiginoso de ensinar seus alunos a desvendar e entrelaçar os signos literários por entre as fissuras do viver. Quantas percepções foram alteradas por ele! Quantas transformações irreversíveis!

Por essas razões optei por exercitar este tributo ao saudoso professor Nicolau sob a égide de um cenário textual que tivesse como tessitura o alinhavo dessas três obras da literatura infantil e juvenil. Isso me permitiu exercitar, na prática, os seus ensinamentos e homenagear um grande educador e um "intelectual transglocal" que sabia como ninguém unir as percepções locais a valores universais, destruindo paredes engessadas para construir pontes transdisciplinares que interligavam vozes, pessoas, contextos, obras e culturas.

Suas provocações poético-literárias foram exercitadas ao longo dos anos com seus alunos-amigos e fizeram aflorar neles novos e desafiadores saberes literários, filosóficos, educacionais e existenciais. Com suas sinuosas miradas, analogias e metáforas sobre a literatura infantil e juvenil conseguiu afastar seus alunos dos roteiros mecânicos de interpretações superficiais ou de reflexões cartesianas de uma obra literária. Suas aulas sempre foram momentos de comemoração e de descobertas!

Por tudo isso, e por muito mais, como não ser eternamente grato? Obrigado, Nicolau!

Referências

ABDALA JR., Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais** – Um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. Série Livre Pensar. São Paulo: Senac, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Le principe dialogique.** Paris: Seuil, 1988.

BARTHES, Roland. S/Z. Paris: Seuil, 1971.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHAL, Tânia Franco. Comunidades interliterárias e relações entre literaturas de fronteira. In: ANTELO, Raúl (Org.). **"Identidade e representação"**. Florianópolis: UFSC, 1994.

CARVALHAL, Tânia Franco. Intertextualidade a migração de um conceito**.** In: Via Atlântica, nº 09, jun/2006. Data de acesso: 30/06/2008. Disponível para acesso em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via09/Via%209%20cap10.pdf>

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em Gênero**s: desarrumem as gavetas. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil, adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil, múltiplas linguagens e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

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

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da pret**a. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feit**a: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NITRINI, Sandra. Literatura Comparada no Brasil. IN: **"Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica"**. São Paulo: Edusp, 2000, pp. 185-210.
ONDJAKI. **Os da minha rua**. Lisboa: Caminho, 2007.
PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura Comparada, Intertexto e Antropofagia**. IN: **"Flores da Escrivaninha"**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, pp. 91-100.
SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo.** Lisboa: Caminho, 2001

A origem dos diálogos interartes nos livros nacionais para crianças e jovens

Flávia Reis

Era uma vez Donatella. Mulher com a palavra *dona* no nome, descrita por familiares e amigos como uma pessoa inquieta e de inegável gênio forte. Viveu em Gênova, Itália, durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), uma das cidades mais destruídas do país; por isso, enfrentou privações, fome e pesadelos nesses tempos em que corria para o abrigo antiaéreo, ao som de sirenes, barulhos de aviões e bombardeios. Talvez por isso, Donatella Berlendis (1938-2002) tenha internalizado certos valores e necessidades da infância que lhe faltaram em virtude da guerra, vindo a empreender, muitos anos depois, a construção de um legado artístico de obras literárias que influenciaria a produção de livros para crianças e jovens e todo o país.

Como muitos italianos no período do pós-guerra, imigrou para o Brasil, em 1950, com seus pais, para morar no bairro do Brás, em São Paulo. Donatella tinha uma personalidade ativa e desassossegada, cursou Faculdade de Física e Matemática na Universidade de São Paulo (1960-1963), atuou como tradutora de italiano para a ANSA – Agência de Notícia. Após esse período, começa a trabalhar como jornalista e redatora em jornais e revistas da época, tais como *O Diário de São Paulo*, editora Abril e Visão. O cenário político da época era dominado por um regime militar, instaurado em 1964, período de repressão, censura, prisões e exílios.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Estado abre o mercado para estimular produções culturais. Além da televisão já estabelecida, que desempenhava o papel principal como forma de entretenimento das massas, o governo passa a promover a internacionalização de capital e a industrialização. O ramo da publicidade e o setor livreiro ganharam fôlego e crescimento, pois

vislumbravam maior integração no mercado provocada pela competitividade estimulada com a entrada de diversas editoras[1] (Ferreira, 2009, p. 101-102). Não foi por acaso que o governo militar favoreceu a industrialização e o mercado de bens culturais: cultura envolve relações de poder, de modo que esses meios de comunicação difundiam ideias e possibilitavam a criação de certos estados emocionais coletivos, garantindo a possibilidade de aprimoramento, mais uma forma de o Estado de garantir o seu controle.

Segundo José Nicolau Gregorin Filho (2011), nas décadas de 1970 e de 1980, destaca-se o crescimento da literatura para crianças e jovens. O cenário de lutas pela liberdade de expressão e as temáticas literárias passaram a tratar de sérios tabus, de problemas da realidade e de conflitos do jovem e seu papel na sociedade, trazendo para os textos o universo do cotidiano antes como diálogo do que como forma adestradora de imposição de valores, como ocorreu com as literaturas nas décadas anteriores.

Esse empenho do mercado editorial atingiu a distribuição e as vendas de títulos direcionados às escolas. Estas produções eram acompanhadas de instruções didáticas, questionários de interpretação do texto e fichas de leitura pela mão da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), instituída dez anos antes, em 20 de novembro de 1961, apoiando a leitura como ferramenta para promover o enriquecimento do vocabulário e a compreensão do significado das palavras, conforme indica o professor Gregorin Filho (2011, p. 38).

Tanto o governo como a iniciativa privada se mobilizaram para promover e agilizar investimentos na produção e edição de obras infantis e juvenis. Ainda que houvesse censura e monopólio de coerção por parte do Estado, o mercado editorial infantil e

[1] Editoras como Ática, Ibepe, Moderna, Atual, Nova FTD, Saraiva e Cortez, por exemplo, ingressam no país nesse período, passando a produzir livros com mais facilidade e garantindo maior alcance do público, incluindo os públicos infantil e juvenil, fato que estimulava mais autores e artistas gráficos a pensar em projetos para esses leitores.

juvenil, de acordo com Ferreira (2009, p. 101), sofreu menos o impacto regulador, pois o governo militar julgava que as produções dessa categoria eram *aparentemente* inofensivas, já que se destinavam às crianças e aos jovens.

É nesse contexto que, em 1970, Donatella Berlendis inicia seus estudos em Artes Gráficas como autodidata. Quatro anos depois, em 1974, funda o Studio Gráfico Programação Visual e Editorial, prestando serviços ao mercado cultural e publicitário de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Brasília, sempre tendo a qualidade gráfica como referencial e vindo a receber prêmios pela excelência estética de suas produções.

Diante da exacerbação mercadológica, as editoras almejavam manter a fidelidade do público imprimindo livros em grande escala. Muitas vezes, os livros chegavam aos leitores mirins com falhas, grampeados, com folhas de papel ruim, sem uma boa apresentação artística, revelando a baixa qualidade de edição.

Essa demanda por obras infantis baratas oferecidas por meio de livrarias e escolas aos jovens incomodava Donatella. Devido a esse inconformismo, em 1978, passa a se dedicar à pesquisa sobre editoração. Em uma de suas viagens à França entra em contato com duas obras infantis e considera o tratamento desses livros e a apresentação e o cuidado dignos não de um leitor qualquer, mas sim de um leitor-criança: *Petit-Bleu et Petit Jaune*, de Leo Lionni (1970) e *Les aventures d'une, petite bulle rouge - Le école des loisirs*, de Lela Mari (1968), com ilustrações e design gráfico que elevavam o valor estético do livro infantil.

Figuras 2 e 3 – Capas dos livros **"Pequeno Azul e Pequeno Amarelo"** e **"As aventuras de uma Pequena Bolha Vermelha"**





Nesse período, houve uma explosão de criatividade dos artistas brasileiros de literatura infantil e juvenil; esse fenômeno conferiu a muitos escritores da época o atributo de inovadores dentro e fora do território nacional. Houve conquistas em premiações internacionais, tal como o Prêmio Hans Christian Andersen, dado a Lygia Bojunga em 1982.

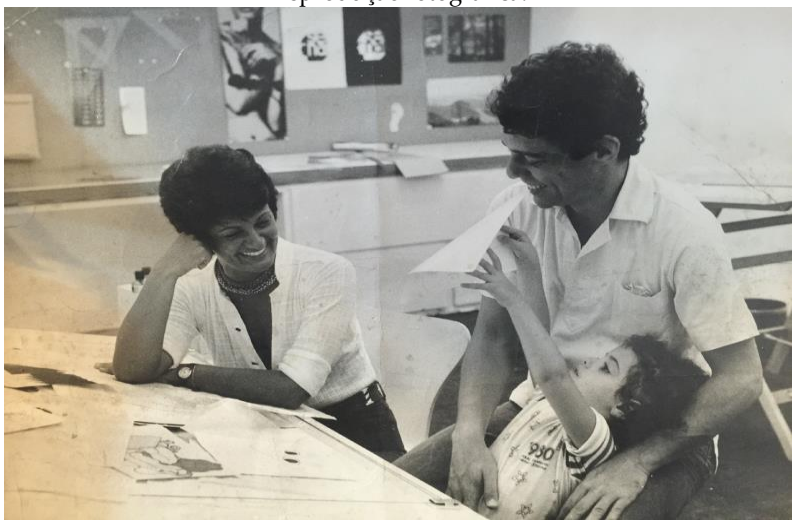
Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho tece a seguinte reflexão:

> [...] sintonizados com a nova palavra de ordem: experimentalismos com a linguagem e com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta e questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores em que nossa sociedade está assentada (COELHO, 2010, p. 283).

Nesse cenário de experimentalismos e de uma tentativa de inovação citados por Nelly, Donatella Berlendis começa a fazer parte da história da editoração de livros brasileiros de literatura infantil e juvenil, oferecendo uma produção que somava três componentes: as artes literárias, as artes visuais e as artes gráficas, criando livros que atingiram um patamar de qualidade raramente visto no Brasil nesse período.

Seu pontapé inicial envolve tratativas com Chico Buarque para produzir *Chapeuzinho Amarelo* (1979), com design gráfico e ilustrações feitos pela própria Donatella. E, em seguida, a obra *Vila Boa de Goiás* (1979), com poemas de Cora Coralina, período em que a autora ainda era viva e pouco reconhecida. Donatella produziu o livro com prancha ilustrativa colada artesanalmente.

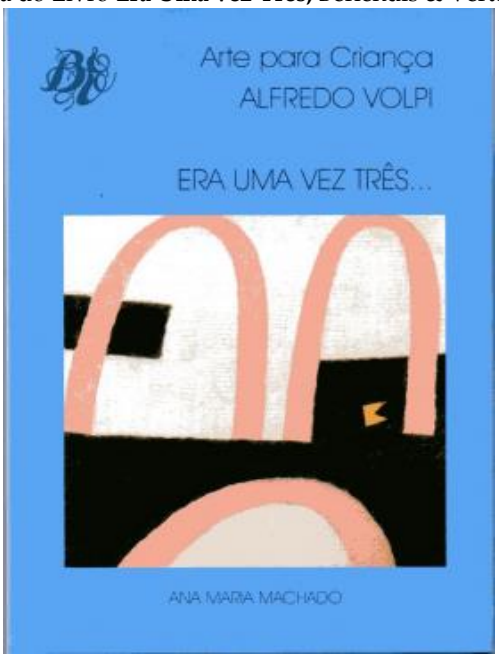
Figura 1 – Donatella Berlendis, Chico Buarque e Silvia Buarque (1978). Reprodução fotográfica.



Fonte: Berlendis & Vertecchia Editores

Em 1980, publicou *Era uma vez três*, com imagens das artes de Alfredo Volpi e texto de Ana Maria Machado. A obra recebeu premiação da Associação Paulista dos Críticos de Arte em 1981, abrindo, posteriormente, uma rede de possibilidades de encontros artísticos entre artistas plásticos e escritores.

Figura 4 – Capa do Livro **Era Uma vez Três,** Berlendis & Vertecchia Editores



Fonte: Berlendis & Vertecchia Editores

O segundo livro da coleção, estudado em nossa pesquisa de mestrado[2], revela a união do trabalho de Lygia Bojunga e de Tomie Ohtake. *7 Cartas e 2 Sonhos* (1983) recebeu o selo do programa Salas de Leitura do Ministério da Educação e Cultura. Após a publicação do livro, o projeto *Arte para Crianças e Jovens* recebe premiação da Unesco pela excelência de sua metodologia de arte e de educação, obtendo patrocínio para levar ao mercado editorial brasileiro novos livros. Esse fato explica o lançamento de outros sete títulos entre os anos de 1986 e 1987.

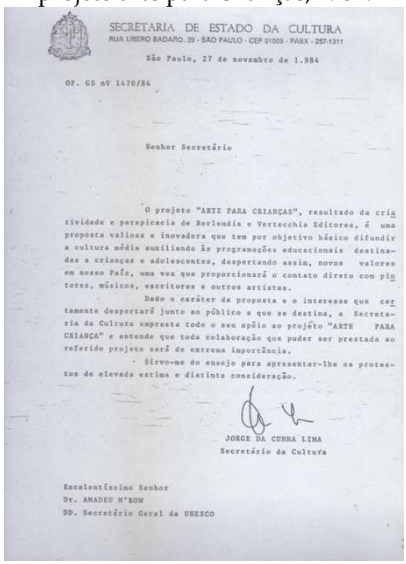
Desse modo, a editora armou pares entre artistas plásticos e escritores e publicou *A peleja* (1986), texto de Ana Maria Machado e artistas populares; *O Capeta Carybé* (1986), de Jorge Amado e

[2] REIS DE MACEDO, Flávia Maria. *Criar e recriar, viver e escreviver: o encontro de Lygia Bojunga e Tomie Ohtake nos livros de arte para crianças e jovens - de 7 cartas e 2 sonhos a O meu amigo pintor*. 2018. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Carybé; *Era uma vez uma menina* (1986), de Walmir Ayala e Milton da Costa; *O ano no Galinheiro* (1986), de Miguel Jorge e Pierre Chalita; *O forasteiro* (1986), de Walmir Ayala e Siron Franco; *Ave Jorge* (1986) de Ziraldo e Antônio Maia; *O Pintor que Pintou o Sete* (1987), de Fernando Sabino e Carlos Scliar; *Gota d'água* (1995), de Alberto Godín e Tomie Ohtake; *Adão e Eva* (1986), de Machado de Assis e Luiz Paulo Baravelli; *No Mundo das Nuvens* (1996), de Alberto Godín e Arcangelo Ianelli; *Um Brasil de Outro Mundo* (2000), de Silvia La Regina e Antonio Henrique Amaral; *Navio de Core*s (2003), de Moacyr Scliar e Lasar Segall; e *O Arteiro e o Tempo* (2004), de Luis Fernando Verissimo e Glauco Rodrigues. Nesses livros, podemos dizer que os critérios de aproximação dos "pares" formados entre escritores e artistas plásticos se devem a aspectos particulares e específicos de cada projeto[3].

[3] Ainda que todas essas seleções artísticas tenham sido feitas pelas mãos de uma mulher, Donatella Berlendis, os resultados se dão com os recursos dispostos pela dinâmica cultural de seu tempo. Notamos que, na lista dos trinta artistas que integraram a coleção *Arte para Crianças e Jovens*, vinte e seis são homens. Lygia Bojunga e Tomie Ohtake (que estudamos em nosso Mestrado), Ana Maria Machado – que trabalhamos em nossa pesquisa de doutorado. Além delas, Silvia La Regina integra as poucas mulheres que participaram do projeto. Similar é o rol dos artistas populares participantes do livro *A Peleja*, citado, pois, dos dez escultores populares que figuram nas ilustrações, apenas uma é mulher, Antonia Leão. Não é nosso objetivo aprofundar questões socio-histórico-culturais que ofuscaram o desempenho das produções realizadas por mulheres no cenário artístico mundial; no entanto, tornou-se inevitável, em meados do século XXI, ignorar esse fato sem fazer, ao menos, uma menção.

Figura 5 - documentos da secretaria do estado e da cultura expressando apoio ao projeto arte para crianças, 1984.



SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA
RUA LIBERO BADARÓ, 39 - SÃO PAULO - CEP 01009 - PABX - 257-1311

São Paulo, 27 de novembro de 1.984

OF. GS nº 1470/84

Senhor Secretário

O projeto "ARTE PARA CRIANÇAS", resultado da criatividade e perspicácia de Berlendis e Vertecchia Editores, é uma proposta valiosa e inovadora que tem por objetivo básico difundir a cultura média auxiliando às programações educacionais destinadas a crianças e adolescentes, despertando assim, novos valores em nosso País, uma vez que proporcionará o contato direto com pintores, músicos, escritores e outros artistas.

Dado o caráter da proposta e o interesse que certamente despertará junto ao público a que se destina, a Secretaria da Cultura empresta todo o seu apôio ao projeto "ARTE PARA CRIANÇA" e entende que toda colaboração que puder ser prestada ao referido projeto será de extrema importância.

Sirvo-me do ensejo para apresentar-lhe os protestos de elevada estima e distinta consideração.

JORGE DA CUNHA LIMA
Secretário da Cultura

Excelentíssimo Senhor
Dr. AMADEU M'BOW
DD. Secretário Geral da UNESCO

Fonte: Berlendis & Vertecchia Editores

Dentro desse leque de livros da coleção *Arte para Crianças e Jovens*, nos aprofundamos em outras duas dessas obras em nossa pesquisa de doutorado, com a orientação do professor Nicolau Gregorin Filho[4]: Uma delas foi *A peleja*, escrita por Ana Maria Machado. A autora já havia participado da coleção junto a Alfredo Volpi e acompanhava de perto o projeto de Donatella. Assim, sugeriu a ideia de escrever algo a partir da cultura popular brasileira. A autora era professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo lecionado um curso sobre literatura de cordel e, por essas e outras razões pessoais, era muito ligada a assuntos que envolvem as chamadas "artes do povo", de modo que se sentiu confiante para estabelecer um diálogo textual com as representações das esculturas dos artistas populares.

[4] REIS DE MACEDO, Flávia Maria. *Materialidades, Imaginários e Transcendências: Uma proposta de "arqueologia" nos livros de Literatura Infantil e Juvenil em diálogos com outras artes da cultura brasileira.* Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 2022.

Além dessa obra, também nos debruçamos na pesquisa sobre o livro *Ave Jorge*. Sabe-se que Ziraldo já tinha diversos livros publicados nessa época, além de ser próximo de Donatella Berlendis. Ela havia trabalhado com o artista em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. A editora fez uma nova proposta, pois enxergou a possibilidade de convergência entre a estilística textual da poesia de Ziraldo e as pinturas das cabeças ex-votivas de Antonio Maia. Ambos estabeleceram um convívio até criarem uma concepção conjunta de trabalho interartístico.

Para a Donatella, do ponto de vista pedagógico, o objetivo da coleção *Arte para Crianças e Jovens* era colaborar com a formação de um ser criativo e reflexivo. A arte permeia nossas vidas, colabora para o desenvolvimento e o respeito à diversidade cultural e aciona reflexões sobre o indivíduo e a sociedade. No entanto, o acesso direto às obras de arte pictóricas e a visita a museus para ver os grandes quadros e pinturas não são acessíveis no Brasil. Entretanto, numa tentativa de suprir essa "carência", a Berlendis & Vertecchia Editores entendeu que a promoção de encontros interartísticos seria uma forma de colaborar com leitor que se aproximaria dessas artes.

A Coleção percorreu muitas escolas e programas governamentais nos anos 80, 90 e 2000. Com o passar do tempo, após a morte de Donatella, em 2002, uma metamorfose ocorrera no que concerne à produção editorial do livro de arte para crianças e jovens da Berlendis, que publicou um novo trabalho de diálogos interartes em 2016, com diferenciada e relevante atualização no que diz respeito ao projeto editorial, projeto gráfico e o trabalho das ilustrações – a obra *Dentro de mim ninguém entra*, de José Castello e Bispo do Rosário, embora não pertença à coleção de *Artes para Crianças e Jovens*, diferenciou-se a ponto de vencer o prêmio Jabuti de melhor livro juvenil em 2017.

Sabe-se que o escritor José Castello, atuando como jornalista, realizara uma entrevista com Bispo do Rosário, ainda nos anos 80, quando o artista estava na Colônia Júlio Moreira. Por essa razão, ele estabeleceu uma aproximação com a arte de Bispo, clarificando as razões desse encontro interartes, que favoreceram a escrita do

livro de um texto de literatura. O trabalho final recebeu fotografias produzidas a partir das obras de Bispo do Rosário, acrescido do ensaio *O Mordomo do Apocalipse*. Por isso, Castello foi convidado para o projeto, que, além da mencionada premiação, foi selecionado pelo Plano Nacional de Livro Didático - PNLD 2022, sendo distribuído às escolas públicas brasileiras.

De nossa parte, olhando para essas relações interartes nos livros nacionais idealizados por Donatella Berlendis e, mais adiante por Bruno Berlendis, atual editor, percebe-se olhares atualizados para um dos papéis dados à literatura infantil e juvenil brasileira nesses suportes específicos: livros que permitem o trânsito entre as fronteiras de duas linguagens artísticas e o acesso direto aos imaginários e à cultura brasileira.

Nelly Novaes Coelho, em sua obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, menciona que essa nossa literatura está, consciente ou inconscientemente, em busca de sua verdadeira identidade, em busca de afirmação, através da língua, linguagens e diferenças regionais (Coelho, 2010, p. 289). Assim, por meio da *Coleção de Arte para Crianças e Jovens*, percebemos que, por meio desses objetos específicos, de meados do século XX até o presente século XXI, a literatura infantil e juvenil segue no apoio à construção da identidade e da cultura.

A literatura infantil e juvenil está à margem da literatura tradicional e canônica e, ainda assim, tem peso, destaque e erudição; afinal, naqueles casos, os textos verbais são escritos por autores premiados e de projeção nacional e internacional, como os exemplos citados de Lygia Bojunga, Ana Maria Machado (1941), Ziraldo (1932) e José Castello (1951). A Berlendis e Vertecchia articulou o encontro desses nomes com os artistas populares, trazendo para a literatura infantil e juvenil produções artísticas feitas a partir de outras artes plásticas e escultóricas de artistas brasileiros.

Nesse sentido, "quando duas culturas diferentes se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação" (Bosi, 1999, p. 17). Assim,

esses livros de literatura infantil e juvenil são instrumentos capazes de colocar duas distintas formas de arte em posição de equidade, transformando tal encontro em um novo produto cultural. Aliás, essas literaturas somente existiram em razão das produções artísticas distintas, pois foram "encomendas" para serem escritas em diálogos com as outras artes da cultura brasileira.

Assim, diante de todas essas reflexões, percebemos o quanto o papel dessa mulher - Donatella Berlendis - impactou a literatura infantil e juvenil nacional. Sua editora é pioneira na produção de livros de artes para crianças e jovens, revolucionando o suporte que carrega diferentes linguagens, com qualidade, tipo de papel impresso e o projeto gráfico, propiciando diferentes níveis de leituras, gerando uma experiência mais enriquecedora e, consequentemente, produzindo protagonismo e originalidade na função criadora da literatura.

> A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio das múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada (Gregorin Filho, 2011, p. 41).

Sobram histórias sobre a odisseia de Donatella Berlendis, que, como dissemos, faleceu em São Paulo em dezembro de 2002, vítima de câncer de pulmão, mesmo sem nunca ter fumado em sua vida. São fatos importantes que permeiam, para além de dois livros de artes, projetos culturais, como, por exemplo, a criação do Museu da Infância no ano de 1982, em Taubaté, numa das antigas casas de Monteiro Lobato, mas isso é uma outra história.

Referências

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

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.
BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte.* São Paulo: Perspectiva, 2012.
BARBOSA, Ana Mae. *Arte e Educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira.* 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte.*7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
CASTELLO, José. *Dentro de mim ninguém entra*. Obras de Bispo do Rosário. Fotos de Andrés Otero. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2016.
COELHO, Nely Novaes. *A literatura infantil.* 3. ed., versão ampliada. São Paulo: Quíron, 1984.
COELHO, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil.* São Paulo: Amarilys, 2010.
FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo história de leitura: A Leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida"*. Orientador Prof. Dr. João Luis Cardoso Tápias Ceccantinni. 2009, 456 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil:* múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado.* São Paulo: Cosac Naify, 2011.
MACHADO, Ana Maria. *A peleja*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 2005.
ZIRALDO; MAIA, Antônio. *Ave Jorge*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 1987.

Sem moratória: a literatura juvenil da vida interrompida à reviravolta

Samira dos Santos Ramos

Não sei como a palavra fun *acabou entrando em "funeral", mas, pessoalmente, acho que foi obra de alguém cujo senso de humor é bastante doentio. (*Damian Kelleher)[1]

Um texto com os temas da doença, da morte e do luto há de se esperar que seja evocativo, talvez fatídico e triste. As apostas ainda podem incluir conformidade para normalizar o processo entre o luto e a superação, servindo a uma certa pedagogia do sentimento, codificando e tornando inteligível as sensações no momento da perda. Porém, o texto literário para jovens encontra na experiência com esses temas fraturantes uma incontável forma de se reinventar, subverter os discursos, e mesmo levar a um velório uma guirlanda de flores em formato de bola de futebol para encontrar o *fun* dentro do funesto, fazendo coexistir as pulsões de thanatos e eros. E é neste jogo de contrastes que se constrói a imagem literária da juventude envolta pelo fenômeno da morte em *Reviravolta* (Kelleher, 2010), tema que perpassa o livro e a própria produção deste ensaio.

Isto porque, assim como a obra analisada, este ensaio teve a morte como disrupção. A partida repentina, em abril de 2023, do professor José Nicolau Gregorin Filho impediu-me ouvir seus comentários inteligentes, sensíveis e mordazes sobre este manuscrito, que aprofundariam a análise de forma perspicaz, equilibrando a empatia e a ironia cítrica para ensinar com sutileza e graça. Restou-me tecer com seus escritos, pedaços de eternidade, o diálogo interrompido. Diálogo, que para Gregorin Filho, poderia ser o próprio fim da leitura:

[1] KELLEHER, Damian. *Reviravolta.* 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010, p. 149.

> Nessa perspectiva [dos estudos comparados], o diálogo se inicia na obra e a ela retorna, após uma longa cadeia de associações com outros saberes e, nessa viagem, a pluralidade do leitor vai sendo construída; seja porque busca outros textos para esses diálogos, seja porque aprende a importância do próprio diálogo (Gregorin Filho, 2008, p. 41-42).

Nosso diálogo encontra no título da obra original e no título da tradução a síntese do objetivo deste ensaio, que é discutir na obra *Reviravolta*, de Kelleher, a morte sob a insígnia não da interrupção, mas da continuidade gerada através da transformação da vida. Para isso, analisamos as concepções de juventude possíveis de se inferir através dos títulos original e da tradução; perguntamo-nos os limites da obra como um artefato da pedagogia do sentimento e, por fim, discutimos as estratégias literárias de Kelleher para a formação de imagens literárias que propiciem ao jovem leitor o prazer da leitura, mesmo ao tratar da morte e do luto.

Da moratória à nova realidade

Publicada inicialmente como *Life, Interrupted*, em 2009, pela editora Piccadilly Press, em Londres, o romance juvenil de estreia de Damian Kelleher, redator publicitário e editor do Young Telegraph, complemento juvenil do The Daily Telegraph, foi incluído no ano seguinte na *Shortlist Branford Boase*, lista que premia autores de literatura infantil e juvenil considerados promissores, assim como seus editores, na Inglaterra. Este reconhecimento pelos pares foi possivelmente considerado pela Editora Melhoramentos ao publicar pela primeira vez no Brasil, no ano seguinte ao do lançamento na Inglaterra. A publicação brasileira apresenta nas páginas iniciais a indicação de Jacqueline Wilson, Eoin Colfer, Vivian French e Charlie Higson, quatro escritores contemporâneos do segmento juvenil, alguns vinculados a livros de grande sucesso comercial, que reasseguram a qualidade literária da obra, apesar de ser *triste* – adjetivo que aparece em três dos comentários.

Há, porém, um universo para além da tristeza, como nos indica o título da edição brasileira, *Reviravolta*, traduzida por

Jeferson Luiz Camargo, que é doutor em Estudos Literários. A diferença entre o título original e o título em português, mais do que uma adaptação cultural e literária, pode evocar uma diferença na concepção de juventude. Seja ou não intencional, a tradução não literal do título termina como condutora de uma nova interpretação geral da obra.

A ideia de vida interrompida, apresentada pelo título original, coaduna com tese da moratória social da juventude, na qual os jovens teriam direito a um lapso de tempo em que a aplicação das normas sociais em relação aos seus comportamentos seria relativizada, possibilitando o ensaio e o erro durante a construção de sua identidade (Groppo, 2015, p. 15).

Contudo, tal lapso de tempo não representa somente um espaço seguro de amadurecimento. Lendo Kruskopf, Groppo (2015, p. 17) afirma que

> a tese da moratória social escondia, sob a roupagem do cuidado e espaço de criatividade, a negação do exercício pelos jovens de verdadeiros papéis como sujeitos sociais, já que aí eram considerados como "imaturos". Também, tendia a provocar a invisibilidade das ações dos jovens ou, quando estas ações se tornavam visíveis, tendia a tachá-las como "perturbação da ordem".

Assim, a moratória neste período de transição da infância para a vida adulta incluiria uma protelação de algumas responsabilidades, direitos e deveres dos jovens. Em *Reviravolta (2010)* esta protelação é interrompida pela doença da mãe do protagonista, levando a uma exigência ímpar de maturidade do jovem, como depreendemos do diálogo entre ele e a enfermeira:

> - Ela precisa de descanso, Luke.
> Entendo bem o que ela quer dizer.
> - Sim, sei disso – repondo.
> - Portanto, nada de cenas, OK? Nada de protestos e confusões. O melhor que você pode fazer é manter a calma e mostrar-se bem-disposto para cuidar de Jesse. Essa é a melhor maneira de ajudar sua mãe a recuperar-se o mais rápido possível (Kelleher, 2010, p. 47).

A nova vida de Luke, que impõe o cuidado de seu irmão de 11 anos, autonomia e responsabilidade, no entanto, não é necessariamente uma passagem brusca da infância para a vida adulta. Apesar da solicitação da enfermeira, Luke não deixa de ser um adolescente, mas vive a conversão para uma nova forma de juventude, aquela vivenciada por milhões de jovens por todo o mundo, inclusive no Brasil, na qual os problemas sociais e existenciais não esperam a maioridade. Juventude que, conforme Gregorin Filho (2011), nega a cronologização clássica do curso da vida:

> Não há como referir-se à adolescência sem que se perceba o entorno sociocultural e econômico onde o indivíduo está inserido. Ao contrário da divisão estanque mostrada em vários catálogos de editoras e mesmo na formulação do sistema seriado de educação vigente no país, não é a cronologia o fator preponderante na delimitação e determinação das fases da vida humana. Falar de adolescência, nessa visão, requer um cuidado maior do que simplesmente classificar indivíduos desta ou daquela faixa etária (Gregorin Filho, 2011, p. 111-112).

Na obra de Kelleher (2010) encontramos uma grande mudança do entorno sociocultural de Luke, exigindo do jovem uma nova postura diante do mundo. O título *Reviravolta* então se torna mais pertinente do que *Vida: interrompida*, pois apesar da doença e da morte marcarem a obra, a narrativa extrapola essas temáticas, preenchendo a obra com todas as vivências juvenis mais contraditórias, duras, engraçadas, injustas, surpreendentes, contrapondo-se à perspectiva da juventude como preparação para a vida, para mostrá-la como um tempo pungente deste fenômeno.

Assim, na obra temos uma espécie de *bildungsroman*, no qual acompanhamos o desenvolvimento moral de Luke de forma pormenorizada, quando sua mãe já não pode mediar seu contato com o mundo adulto. Vemos seus arroubos de liberdade, como o da primeira noite que passa sozinho em casa, mas também a solidão do constrangimento, ao vomitar na ambulância. São experiências que o levam, por um lado, à diversão anárquica, por

outro, a uma profunda consciência de si, ambas reforçada pela autodiegese proposta no texto.

Consideramos que o romance, ao apresentar o cotidiano de Luke a partir do momento que sua mãe fica doente até a reconstrução do núcleo familiar sem a figura materna, poderia ser inscrito no que Coelho (2000, p. 157) chamou de linha do realismo cotidiano, na tendência do realismo humanitário, que reúne "obras que, atentas ao convívio humano, dão ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias".

Tais obras nos delegam importantes registros sobre as representações que temos sobre a adolescência em cada tempo:

> Quando se discute adolescência – e aqui o campo de observação recai sobre as culturas ocidentais – há necessidade de se entender o termo como concepção cultural e historicamente produzida por vários fatores do cenário cultural, inclusive o econômico. Dessa forma, sendo concepção e não conceituação, pode sofrer modificações em razão do meio em que se insere, meio esse que, também, concebe uma prática pedagógica e atividades escolares para o atendimento desse público (Gregorin Filho, 2011, p. 111-112).

Logo, sendo o meio um fator preponderante, nada mais propício de que esta obra integrar a Coleção Realidade, que reúne obras destinadas para jovens, com autores de diversas nacionalidades abordando temas como a morte, a violência, as drogas. A coleção é marcada pelo projeto gráfico da capa, que traz a segmentação da palavra realidade a partir de sua apresentação em duas cores: real/idade.

O Dicionário Oxford de Filosofia apresenta real como:

> termo usado de forma mais clara quando qualifica outro adjetivo: um x real pode ser contrastado, por exemplo, com um x falso, como um x que falhou ou como um x aproximado. Considerar algo real sem qualificação é supor que esse algo faz parte do mundo atual (Blackburn, 1997, p. 334).

A composição de real e de idade no nome da coleção nos atenta a implicação temática comum nas obras que a constituem, discutindo temas que são presentes, atuais, na sociedade ocidental

contemporânea, e explorados por diversos produtos culturais para adultos, mas que somente nas últimas décadas têm sido frontalmente discutidos na literatura juvenil.

A literatura juvenil e o direito à pedagogia do sentimento

A determinação do que são os temas tabus – ou fraturantes, para usarmos o termo em voga – acompanha as mudanças de concepção de juventude no Brasil nas últimas décadas, que teve como culminância o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).Estas mudanças geraram a necessidade de dispositivos como a Portaria MJSP N° 502, de 23 de novembro de 2021, que regulamenta o processo de classificação indicativa dos produtos culturais.

Porém, enquanto a Portaria indica que os critérios de indicação etária devem ser descritivos e objetivos – garantindo, por exemplo, que questões como gênero e orientação sexual, divergências culturais, raça e etnia não podem gerar diferença de indicação etária a produtos com conteúdos similares -, em nome da proteção à infância e à adolescência, diferentes grupos sociais têm tornado os livros infantil e juvenil um campo de batalha no qual a primeira vítima é a dimensão literária.

Sobre a os interesses que permeiam os discursos sobre quais leituras são adequadas ou boas para as crianças e jovens, Peter Hunt (2010) ironiza "alegaria em minha defesa o mesmo o que todos os demais: eu estou do lado do bem. Como todos os demais, quero o melhor para as crianças; e, como todos os demais, para mim, esse melhor é evidente" (Hunt, 2010, p. 211).

Assim, indagar a matéria literária de *Reviravolta* (2010) passa pelas tensões que envolvem toda produção literária para jovens, pois determinar se o tema de uma obra a torna adequada para jovens significa determinar qual o seu lugar e o nosso, como estudiosos desta literatura, no imbróglio axiológico vivido por nossa sociedade. O reconhecimento de que a função ideológica – determinada por Candido (2006, p. 54) como menos importante do que as funções total e social na obra literária – prepondera em

algumas produções literárias para jovens, inclusive depreciando a expressividade do texto para manter seu intento educador, expõe o poder desigual entre a autoria/editoração e o público: são os adultos que, em primeira análise, mediam através da literatura a experiência do jovem com o tema, definindo de quais aprendizados o enredo será indutor. E é este desígnio consciente de ensinar com a literatura, menos perceptível na literatura para adultos, que expõe as produções para jovens a um espaço limítrofe entre o literário e o pedagógico.

E determinar o que torna uma obra literária pode ser uma seara complexa. O vocábulo Literariedade, no E-dicionário de Termos Literários, nos convoca a pensar que este é um termo vazio, no qual as fronteiras do literário são ordenadas com maior ou menor rigidez a cada tempo.

> Por outro lado, a argumentação contra a existência de uma propriedade que possibilitasse a identificação de uma obra como literária afirma que o termo "literariedade" não teria um conteúdo permanente, mas variável. Em outras palavras, Roman Jakobson poderia ter-se equivocado, ao imaginar a "literariedade" como "aquilo que faz uma mensagem verbal uma obra de arte" (Ibidem, p. IX.), porque "aquilo" variaria de acordo com o momento. Poderia ser algo diferente, caso adotássemos o ponto de vista do Renascimento ou do Modernismo, por exemplo (Jobim, 2009).

Assim, as variações do "aquilo" adquirem certa estabilidade a cada tempo, obedecendo definições arbitrárias que a restringirão e atualizarão o que é literatura. E se considerarmos que essas definições são validadas por grupos socialmente reconhecidos como autoridades no assunto – críticos literários, autores, editores, podemos afirmar que *Reviravolta* (2010) é uma obra literária por sua validação pelos pares, apresentada pela editora nas primeiras páginas da edição brasileira.

Todavia, é na indagação do texto literário que a resposta se completa.

Reviravoltas literárias: morte, luto, riso

Em *Reviravolta*, Damian Kelleher (2010) aplica diversos recursos expressivos da língua, como a metaforização da própria juventude apresentada na página inicial. Seu narrador autodiegético, Luke, um rapaz de 14 anos, abre a narrativa nos indicando que há uma contradição entre a ação e o tempo físico "Tudo começa na primavera, o que é estranho quando se pensa que essa época do ano é sinônimo de desenvolvimento e renovação" (Kelleher, 2009, p 7). Esta primeira frase da obra pode elucidar todo o projeto político dela: tudo o que será narrado, uma história de doença, perda e morte, deveria ser estranho à juventude, porém constitui seu processo de vida e amadurecimento.

Entre estes temas estranhos e metafóricos está o câncer, por seu caráter de doença misteriosa, ainda não controlável pela medicina e que popularmente é visto como uma sentença de morte, um mal presságio, como nos afirma Sontag (1985, p. 16). Uma doença que passa a gerar um subsistema próprio de metáforas e simbologias, mas principalmente que remete a morte:

> Esse mundo de mentiras aos doentes de câncer e por eles repetidas é uma medida de como tem sido penoso, em sociedades industriais avançadas, chegar a um acordo com a morte. A morte é agora um acontecimento agressivamente sem sentido, de modo que uma doença largamente considerada como sinônimo de morte é tida como algo que se deve esconder (Sontag, 1984, p. 15).

Na obra, esses silêncios são constantemente evocados, quando ninguém explica para os rapazes a doença misteriosa da mãe. A desconfiança da morte torna-se palpável aos poucos, até que se consolida "Faz três dias que mamãe partiu (já percebi que as pessoas não gostam de dizer que alguém "morreu", e tudo indica que peguei o mesmo hábito)" (Kelleher, 2009, p. 143). No entanto, com a explicação dada entre parênteses pelo narrador Luke para explicar o uso do eufemismo *partiu*, Kelleher justamente expõe o

leitor a morte em seu termo mais finito, "morreu", marcado pelo pretérito perfeito.

Porém, Kelleher reafirma a vida em contraste com a morte ao propor uma imagem inusitada, contraditória: uma guirlanda em formato de bola de futebol para o funeral da mãe de Luke e Jesse.

> - É possível fazer flores com formas especiais?
> - Em forma de quê? – pergunto – Do Titanic? Da Ópera de Sydney? Do seu cérebro?
> - Estou pensando que mamãe talvez gostasse de uma em forma de bola de futebol – responde Jesse calmamente.
> Fico com a voz embargada. [...]
> - Acho que seria perfeito levar uma guirlanda em forma de bola de futebol – diz tio Stu – Vou ver o que a florista pode fazer. [...]
> - Não queriam fazer? – pergunto quando ele entra na cozinha para tomar um café.
> - Ah, disseram que é um pesadelo tentar encontrar flores brancas e pretas para formar algo parecido com uma bola de futebol – responde ele. – Bem, não é difícil conseguir flores brancas; o problema são as pretas. Eu lhes disse para usarem vermelhas.
> Olho para ele de um jeito que quer dizer: "Tem certeza de que vermelho funciona?".
> - Tenho visto garotos chutando bolas vermelhas e brancas no estacionamento – diz ele, em tom defensivo. – É para ser um gesto nobre, e não a final da Copa do Mundo.
> Nós dois rimos [...] (Kelleher, 2011, p. 152).

O futebol, mais do que uma marca identitária de Jesse, permeia o livro como um todo. As camisas que a mãe não lavou porque ficou doente. O esforço da mãe em assistir um jogo, a guirlanda de flores no enterro, a presença de toda a rede de apoio dos meninos no jogo final, a derradeira ligação para o pai ausente, para anunciar a vitória. Ainda assim, a presença da bola no funeral quebra as expectativas mais esdrúxulas, convidando a morte ao riso.

Além disso, a interpolação de cenas faz com que a narrativa apresente quebras constantes de clímax, fazendo com que o drama que se desenrola na realidade do rapaz vá se tornando difuso entre as pulsões de vida e de morte. As cenas na escola, ou o ato de ir à

escola, são constantemente usadas como um espaço de normalidade em uma vida em que o caos se instalou. Como ocorre no momento em que um colega faz um poema ruim para que Luke apresente como lição de casa, já que ele mesmo não conseguiu fazer a atividade:

> Hum... A Sra. Blythe ajeita os óculos sobre o nariz e olha para a classe.
> - Algum comentário?
> Todos fingem mexer nos seus livros para desviar os olhos da professora. "Obrigado, Jack", digo a mim mesmo. Pelo menos não vou levar um zerão bem redondo.
> - Jack Duvall. Qual sua opinião sobre "O bosque de jacintos", de Luke?
> - Sem inspiração, Sra. Blythe.
> - Não é mesmo – pergunta ela, concordando com ele. – E o que mais?
> - Usou rimas muito pobres, professora (Kelleher, 2010, p. 36).

Esta cena, na qual há a representação de uma aula de análise literária das produções da turma de Luke, além da metalinguagem ao propor qualificar e determinar o que faz de um texto boa literatura, também explicita uma última visão sobre o mundo juvenil complexo proposto na obra – não há respostas fáceis para problemas difíceis.

Em última leitura, o livro convida a explorar os sentimentos para além dos binômios saúde/doença, vida/morte, adolescente/adulto, tristeza/alegria, explorando através da palavra as fronteiras e as intersecções do *sentir muito.* Enfim, consideramos a forma literária em Kelleher trapaceia, para usar o termo de Barthes (1984), a própria língua, fazendo uso expressivo de jogos linguísticos para nos impor a lição aprendida pelo jovem Luke, protagonista da obra, de que a morte irremediável, mas a vida também o é.

Considerações Finais

> *No noticiário, terminou a reportagem sobre as crianças africanas que estão morrendo de fome. O assunto agora são as novas propostas governamentais de mudança do sistema tributário. Daqui a pouco, sem dúvida vão mostrar algum cachorro dançando sapateado, e os telespectadores vão pensar que o mundo é maravilhoso.* (Kelleher[2]).

Vida: interrompida ou *Reviravolta* – já pelo título o texto de Kelleher nos provoca a pensar as concepções de juventude presentes em nosso imaginário. Extraída a ideia de que, por excelência, a juventude se define pelo modo de vida do jovem burguês urbano, as mudanças vividas por Luke levam-no à transição de uma forma de juventude a outra, sem mediação imediata e total de um adulto, mas que também não o transformam em adulto.

A obra traz como temáticas a doença e a morte através do realismo cotidiano, no qual os temas da *realidade contemporânea ocidental* passam a ser apresentados aos jovens. Todavia, é por ser uma experiência literária, de fruição, que o livro pode ser um artefato da pedagogia do sentimento.

Assim, tomo de empréstimo esta última epígrafe para ilustrar as estratégias de construção de imagens literárias através da ironia, da antítese, da contradição, todas a serviço de uma experiência que rompa com as linhas fronteiriças dos sentimentos, tão imaginárias ou convencionadas quanto os meridianos ou a linha do horizonte.

Termino este artigo rompendo as linhas do sentimento, em uma amálgama de tristeza, satisfação, dor e gratidão pela realização deste livro que homenageia o professor José Nicolau Gregorin Filho. Se a morte é uma realidade irremediável, interruptora de vida, a rememoração coletiva é a nossa reviravolta.

---

[2] KELLEHER, Damian. *Reviravolta.* 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula.** Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Consultoria da edição brasileira de Danilo Marcondes. Trad. Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Estado da Justiça e Segurança Pública. Gabinete do Ministro. **Portaria MJSP nº 502**, de 23 de novembro de 2021. Brasília, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.], n. 17, p. 110–120, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/29044>. Acesso em: 1 fev. 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35–44, 2008.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas Juvenis. **Em tes**e, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-33, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/1806-5023.2015v12n1p4/29763/132173>. Acesso em: 24 jan. 2025

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KELLEHER, Damian. **Reviravolta**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora.** Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

Parte III

A produção literária de Nico Gregorin

Sobressalto

Maria Zilda da Cunha

A crônica

A crônica, consabidamente, constitui atualmente um gênero ficcional, que evoca bastante interesse. Goza de liberdade no âmbito da forma e do conteúdo. Não são poucos os autores que se filiam a esse matiz narrativo, cujas características mais básicas estariam: no diagrama de um texto curto, garantindo o tom de humor e ironia, na linguagem coloquial, não raras vezes, entranhada na poesia e com temáticas complexas, que abordam questões relacionadas à identidade, memória, dor, perda, amor, infância, família, amigos, em suma, que tangenciam uma busca pelo sentido da vida, aquela mesma que enreda a condição humana. O cronista inspira-se, sobretudo, em situações banais do cotidiano, reservando algumas vezes algo surpreendente a ser notado, endereça o olhar leitor para um mundo, que ele consegue ler, com suas lentes humanas e literárias.

Dito isto, é hora que acenar para o objetivo deste nosso texto, cujo título, à guisa de cópia, e de sentimento, escolhemos: *Sobressalto*.

Este texto não perspectiva metalinguagem sobre o gênero crônica, sequer pretende enumerar os grandes cronistas contemporâneos. Tampouco, vale frisar, fará alusão à importante e reconhecida produção acadêmica do Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho, a quem esta obra reverencia. Nosso texto se propõe a trazer a lume uma face travessa de meu amigo Nico. Um contista e ou cronista, cuja vida, análoga à da crônica, foi deveras breve, tecida de rigor na conduta, mas primando pela liberdade, no âmbito da forma e conteúdo, sabendo garantir o tom de humor e ironia, mesmo nas complexas questões relacionadas à memória, à

dor, à perda, ao amor, à família, aos amigos, todas aquelas que, ao fim e ao cabo, tangenciam o viver e a busca de sentido da vida.

A crônica:

A crônica de Nico, aquela que escolhemos, entre outras confiadas a mim, aqui se oferece ao leitor desta publicação.

Normalista[1]

Nico Gregorin

Embora tivesse completado dezoito anos depois da formatura na Escola Normal, Silvinha era miúda, aparentava ser uma menina, embora já fosse bem-feitinha de corpo. Durante todo o curso não precisou de ajustes no seu uniforme de escola. A saia plissada azul, sempre impecável, a blusa branca muito bem passada e a gravatinha de nó pronto colocada com capricho. Agora, já estava concluído o Curso Normal. Guardava aquela roupa sempre em ordem. Passada e engomada.

Quando vestia aquela farda, tempos atrás, deixava as meias três quartos brancas para o final. Gostava de esticá-las nas pernas para que parecessem mais longas. O nó perfeito no sapato e pronto! Só faltava escovar um pouco os longos cabelos lisos e pretos, jamais iria cortar. Lembrou-se, naquele instante, da sua professora discorrendo sobre a emblemática índia cujos fios eram "mais negros que as asas da Graúna". Não era alta, a professora parava a descrição por aí.

Lembrou-se que, naquela manhã, havia dormido além da conta, mas não podia sair sem o seu caprichado banho. Disse à mãe que, bem cedo, iria à escola para se candidatar a um cargo de professora primária. Terminou o banho, alcançou a bolsa e uma sacola, levava alguns confortos para as muitas horas fora de casa, à procura de trabalho, nas ruas. Sem tempo para café. A mãe

[1] Texto cedido pelo autor José Nicolau Gregorin Filho, em 07/2017.

reclamaria por sair assim, de estômago vazio. Sentia muita saudade da mãe. O pai, esse não existia mais. Havia morrido anos antes.

Terminou de se arrumar e desviou os pensamentos do passado.

Realmente, Silvinha matou o pai muito jovem. Não no sentido psicanalítico do termo, quando se mata uma figura representativa na vida da pessoa, para tornar-se adulto. Matar os pais nesse sentido mítico é dado como necessário para o crescimento do indivíduo. Para realmente crescer e tomar as rédeas da própria vida. Não foi assim.

Silvinha matou o pai mesmo. Pegou a tesoura de poda enferrujada pela falta de uso, sempre pendurada atrás da porta da cozinha, já que o pai não a usava para cortar o mato que adentrava à porta da casa. Cravou com força nas costas do homem que terminava o café na mesa da cozinha.

- Meu Deus! O que você fez? Disse dona Jandira, meio zonza com a visão daquela cena, parada na soleira da porta com a roupa que acabava de recolher do varal. Era lavadeira.

- Suma daqui minha filha. Suma daqui antes que descubram esse horror. Disse atônita com as roupas jogadas sobre seus pés. Quase imóvel, a única ação foi tirar um pequeno maço, um pouco de dinheiro, do bolso do avental e estender para a filha. Depois falaria com a irmã. Sua confidente a entenderia, sabia o quanto o marido a castigava na vida conjugal. A mulher, com o rosto marcado pela sórdida vida, não esboçou o menor sinal de compaixão ou tristeza pelo velho estendido no chão como as peças de roupa que acabava de tirar do varal.

Silvinha sempre obedecia a mãe. Naquele dia não seria diferente. Não suportava mais ver a mulher deixando sua vida se esvair no tanque enquanto o pai, há anos sem trabalho, vivia a bebericar com as raparigas no quiosque do pontal da praia. Toda vez que o homem entrava na casa, começava a maltratar a mãe. Pegou a bolsa, puxou a sacola pela alça e, em pouco tempo, alcançava a estrada, já que moravam num sítio herdado pelo avô materno.

Ajeitadinha como era, não foi difícil conseguir assento na boleia de um caminhão e partir para a cidade. Lá resolveria o que fazer.

- Estudo lá, hoje meu pai não pode me levar. Disse para o homem cheirando a suor e cujo olhar já se mostrava fixo nas pernas da jovem. Mas a menina parecia ser de família e o homem procurou conter seus ímpetos.

Chegando à cidade, o motorista foi gentil. Iria tomar café e ofereceu à garota. Pois ela havia dito da sua pressa em sair e do esquecimento de levar algum dinheiro.

O homem pagou o café e ainda ofereceu alguns trocados para Silvinha que, depois de pouquíssimo tempo dizendo que não poderia aceitar, aceitou. O homem creditou o investimento aos sonhos proporcionados pelos olhares investidos para a moça durante a viagem. Era jovem o rapaz.

E assim, usando desses expedientes com alguns sonhadores desavisados somados à parca economia oferecida pela mãe, conseguiu chegar ao Rio de Janeiro.

Numa das paradas do ônibus, colocou um vestidinho com estampas de flores e uma sandália de salto baixo que usava para ir às festinhas na praça da igreja. Viu, no fundo da sacola, o uniforme meticulosamente dobrado e os sapatos usados para as aulas, junto com as meias brancas, dobradas como uma bola.

O Rio de Janeiro era realmente uma cidade bonita. Parecia outro mundo. Esperta, logo arranjou um pensionato de freiras para ficar, ali mesmo no centro.

Como precisava pensar no futuro, à tardezinha saiu para dar uma volta. Só poderia pagar poucos dias na moradia das religiosas. Um refrigerante custaria alguns poucos trocados. Resolveu aplacar a sede.

O bar era antigo, o piso já gasto pelas solas dos sapatos dos frequentadores de décadas, já apagava os desenhos de flor-de-lis em preto que, um dia, devem ter sido muito vistosos. As paredes em óleo verde eram diferentes, parecia uma mata fechada, virgem.

Sentou-se no balcão mesmo. Viu a mulher na mesa. Sozinha. Parecia bem extravagante com sua pele morena e a peruca loira de franjas. O vestido com listras coloridas, o colar de bolas a combinar com os brincos, muito grandes. Não demorou muito tempo para ouvir, do seu lado, o barulho das muitas pulseiras no braço da mulher a abordá-la.

- Passeando por aqui, minha filha? Disse a senhora que exalava um aroma marcadamente floral.

- Não. Sou nova na cidade. Respondeu Silvinha, com graciosidade, mas um pouco desconfiada.

Foi um bom tempo de prosa. Silvinha falou sobre sua origem, a família humilde e o pai a castigar mãe e filha, sempre e sem motivos. Falou da sua vontade de vencer na vida e dos seus poucos sonhos, simples, limitado que era seu horizonte.

A mulher, compadecida com a história da jovem, disse que poderia se hospedar em sua casa, era uma boa mulher, sempre a ajeitar coisas para os outros. Como não conseguira ter uma filha, já havia encaminhado muitas moças. Falou também que a casa era grande. Alugava quartos, mas para ela não cobraria. Um dos aposentos estava vago, já que uma das jovens moradoras tinha arranjado casamento. E dos bons. Um partidão, completou.

- Bem, filha, o endereço é este. Disse dona Eny entregando o bilhete para a moça. Você vai estar em casa.

No dia seguinte, a freira pegou o dinheiro com certa frieza e agradeceu a jovem.

- Tenha cuidado nessa cidade, filha. Senão... Pode se perder.

Assim que adentrou o casarão, dona Eny conduziu a jovem para o seu quarto. Era cedo. A casa ainda parecia dormir. Viu a empregada recolhendo cinzeiros e copos pela sala muito decorada. Mobílias exóticas, e uma profusão de quadros e adereços nas paredes. Havia muitas almofadas de veludo no sofá vermelho, um pouco esgarçado como os bandôs das cortinas de tecido pesado.

- Só não quero que você desça à noite, dou muitas festas para conhecidos, ganho minha vida com isso. Como é muito jovem, pode me dar problemas. Mandarei a Maria trazer seu jantar aqui.

Aproveite e descanse. Estude. É o que se deve fazer na sua idade. Do resto, sinta-se em casa. Depois acertamos sua vida, tudo se ajeita. E, na primeira noite, Silvinha não saiu do aposento.

Ouvia as vozes lá embaixo. O som de taças e bebidas. Algumas risadas e passos que iam e vinham no corredor dos quartos. Mas, cansada, o sono chegou rápido.

No dia seguinte, acordou com Dona Eny, convidando-a para o café.

- Vamos arrumar uma escola para você lecionar. Aqui perto tem uma. Disse a mulher no silêncio da casa. Apenas Maria a atravessar a cozinha no seu trabalho de arrumação e limpeza dos vestígios da festa ocorrida na noite anterior.

- Preciso arrumar uma colocação e ajudar minha mãe nas despesas. Ela é sozinha. Respondeu Silvinha, esboçando ares de preocupação.

- Cuidaremos de tudo, minha filha, não se preocupe. Cada coisa no seu tempo. Tenho muitos amigos. Eny os tinha, em quantidade, muitos a auxiliariam em troca de silêncio. Alguns convivas eram pessoas importantes.

Silvinha e a mulher voltariam para casa somente à noite.

- Ainda bem que a diretora da escola gostou de você e vai aguardar o restante dos documentos. Disse Eny.

Naquela noite, demorou um pouco para pegar no sono, estava excitada pela possibilidade de trabalhar. Já havia tomado a refeição levada por Maria, quando reparou os sons de outra festa. Não resistiu. Devagar e observando se o corredor estava realmente vazio, foi até a beira da escada ver o que acontecia no andar de baixo.

Parou perto do corrimão da escada. A sala estava lotada. Moças vestidas de vestidos muito transparentes, cabelos bem arrumados e muitos homens a beber e a abraçar as mulheres. A música vinha de uma vitrola, no canto da sala e havia até um rapaz servindo bebidas, fartamente. Cinzeiros repletos de guimbas de cigarros e luzes coloridas nos velhos lustres. Não havia percebido isso durante o dia. A casa tinha luzes coloridas até nos abajures.

Percebeu que não era uma festa que acontecia ali. A casa, durante a noite, se transformava num alegre bar. Talvez dona Eny não quisesse revelar. Parecia que os casais namoravam sem muito pudor e alguns moços e senhores demonstravam intimidade com as moças. Voltou ao quarto sem que Dona Eny, radiante num vestido longo e brilhante, pudesse vê-la espiando o lugar.

Lá embaixo, a dona do estabelecimento era toda atenção para o Senhor Jacob, comerciante de artigos populares e dono de três grandes lojas na região de comércio barato da cidade.

- Não quer mesmo conhecer uma das meninas, Senhor Jacob? Vá se divertir um pouco! Sempre vem aqui, bebe um pouco e vai embora! Olha a Marlene, que linda, é uma bela moça, não acha?

Seu Jacob era viúvo. Homem sério e cumpridor dos seus preceitos religiosos, ia ali para beber uns conhaques e ver o movimento. Não achava justo gastar o dinheiro com mulheres. Lembrava-se do quanto era feliz com sua Edna. Queria uma filha, mas Deus levou sua mulher antes que essa alegria se realizasse.

- Estou na minha hora, Dona Eny. Obrigado! Jacob deu o dinheiro à mulher e saiu.

Passou uma semana e, durante o café, dona Eny teve uma ideia.

- Silvinha, qualquer noite deixo você descer. Tenho um amigo, um senhor, que frequenta as festas e ele vai gostar de conhecer você. Aceita?

A jovem, que há muito queria tomar parte das animadas festas, aceitou prontamente.

Certa noite, Eny quis dar um presente ao amigo Jacob.

- Tenho uma conhecida passando uns dias aqui. Acho que vai gostar dela. Para conversar. É de família e não sabe as coisas da vida. Jacob, depois de um tempo e de mais descrições sobre a moça, o velho concordou.

- Amanhã. Venha amanhã! Ela deve estar dormindo agora. Finalizou a mulher, com ares de corretora.

No dia seguinte, Eny combinou com a jovem que, à noite, viria buscá-la no quarto para apresentá-la ao amigo.

Devia passar das dez da noite quando Eny desceu as escadas. Mãos dadas com a menina vestida com seu uniforme de colégio. Fez-se um silêncio no salão.

Dava para ver de longe o brilho nos olhos de Jacob. Após a apresentação respeitosa, conversaram num canto, longamente. Tudo voltava ao normal rápido naquele ambiente. Música, bebida, namoros. A menina convidou o homem para conhecer seu quarto. Uma piscada de Eny e homem aceitou. Todos viram a menina acompanhando o velho, que seguia atrás, guiado pelas mãos da jovem. Parece que houve alguns comentários no recinto. Mas todos estavam ali para se distrair.

Ficaram muito tempo no quarto e, ao sair, Jacob acertou a conta com a proprietária do lugar. Dessa vez, a gratificação foi maior. Saiu, satisfeito com a noite.

Jacob passou a frequentar a casa de Eny mais assiduamente. Os habitués reparavam. Ele passava a ser figura mais fácil de ver ali. Nem ficava muito tempo no salão, subia logo para o quarto da moça.

As funcionárias do lugar, e mesmo os clientes mais antigos admiravam a nova fase do seu Jacob. Repararam que se vestia melhor, com mais apuro. Acostumados sempre com o homem sozinho num canto apenas a bebericar e, de quando em vez, trocar palavras com Eny.

Um misto de curiosidade e ciúme começou a tomar conta das moças, das que trabalhavam dali. Silvinha parecia ganhar dinheiro com o homem e, nem por isso deixava de olhar para as moças de modo ingênuo, quase casto, nas poucas vezes que as encontrava durante o dia.

Eny, por sua vez, caprichava nos privilégios concedidos à jovem. O café era servido no quarto e, frequentemente, saía com Silvinha para comprar alguma peça de roupa ou mesmo um sapato novo. Precisava, a menina ainda não usava saltos, mas sua tutora ensinaria a desfilar com requinte. Corriam boatos de visitas frequentes à loja de seu Jacob. A quantidade de pacotes trazidos pelas duas devia ter origem no comércio dele.

- Precisamos ver o que ela faz. Qual seu segredo! Disse Rita a duas colegas, certa ocasião. Não se conformavam de aquela pirralha ter fisgado um dos melhores clientes do lugar. E com exclusividade!

A curiosidade e a inveja iam aumentando dia a dia. Não resistindo, combinaram olhar pela fechadura qualquer noite.

- Assim que der, sobe. Assim que o velho entrar, olha para ver o segredo da atrevida. Falou Vera.

Três dias depois, num quase início de noite, Silvinha chegou da escola e tomou seu longo e espumado banho. Apreciava banhos demorados. Pela manhã, antes de sair, deixou o uniforme do colégio sobre a cama.

A saia plissada azul, continuava impecável, a blusa branca muito bem passada e engomada, a gravatinha de nó prontos foi colocada com o capricho de sempre.

Deixou as meias três quartos brancas para o final, como sempre. Mais uma vez, desenrolou-as nas pernas para que parecessem mais longas, esticou e passou as mãos para conferir. O nó também perfeito no sapato e pronto! Só escovaria um pouco os longos cabelos lisos e pretos. Não pensava em cortar.

Mais tarde, quando o Velho Jacob subiu as escadas para os supostos momentos de deleite com a Jovem, Rita mal esperou o homem virar a chave e depositou os olhos no buraco da fechadura, tinha pressa de conferir as táticas utilizadas por Silvinha.

Após alguns poucos minutos, ainda zonza pelo que via, não se conteve:

- Não acredito! E saiu rapidamente da frente da porta.

Os saltos de Rita desceram a escada do Bordel com uma velocidade inacreditável. Queria contar para a colega de trabalho a cena absurda da qual, agora, sentia-se cumplice.

A moça só parou na frente de Vera, já abraçada com um militar, velho conhecido delas. Como era conhecido de todas, não pensou muito para arrancar a amiga dos braços do homem.

- Foi assim, disse bem baixo, depois que o Velho se sentou na cama, ela encostou a cabeça no colo dele. Não teve beijo, não teve

nada! Ele estava acariciando os cabelos daquela vigarista, quando ouvi falar: "Não vejo a hora de mamãe chegar. Também não vejo a hora de o senhor ser meu pai de verdade. Para sempre"

Um mês depois, Dona Eny esforçava-se para escolher um vestido discreto. Iria ao casamento do amigo, só no cartório. Finalmente, conheceria a mãe de Silvinha.

Havia pouca gente na cerimônia. Apenas alguns amigos de Jacob. Luzia veio acompanhando dona Jandira. A tia, com fama de carola, estava radiante. O depoimento dela tinha sido decisivo na época do assalto que culminou com a morte trágica do cunhado. A polícia, contudo, nunca conseguiu pegar o bandido.

Silvinha, com os cabelos longos e pretos, esboçava felicidade. Aquele homem seria um bom marido para sua mãe.

E, com certeza, um bom pai para ela. Sempre.

O título

O título escolhido para o nosso texto, *Sobressalto*, alude ao conjunto de narrativas elaboradas por Nicolau: *SOBRE SALTOS*. Deste, é notável o caráter poético de que se reveste. Entretanto, em nosso caso, *Sobressalto* pode ser alinhado a uma definição bastante simples de um sentimento deveras complexo - o desespero agudo de ver Nico partir tão cedo, tão de repente, deixando além desse conto, outros contos inéditos.

BIONOTAS

José Nicolau Gregorin Filho - Vida e obra

Nasceu em 18 de fevereiro de 1961, em Araçatuba, cidade do interior de São Paulo. Ainda jovem, demonstrou interesse nas artes, envolvendo-se com teatro e com cinema. Porém foi a literatura a sua maior paixão, levando-o a dedicar sua vida à pesquisa da Literatura Infantil e Juvenil.

Fez licenciatura em Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá (1987), passando a atuar como professor no Ateneu Barão de Mauá ainda durante a licenciatura. Em 1991 ingressou como docente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá, onde atuou como professor, gestor e orientador por 12 anos.

Neste período, obteve os títulos de mestre (1996) e doutor (2002) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, ambos orientados por Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, apresentando a dissertação *A roupa infantil da literatura* e a tese *Figurativização e Imaginário Cultural*.

Em 2003 ingressou na Universidade de São Paulo como professor da Área de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Além do magistério, Gregorin teve ampla participação como gestor, atuando como Assessor Técnico de Gabinete da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e esteve à frente da direção da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin e do Centro Universitário Maria Antonia, ambos da USP.

Foi Assessor do Núcleo Técnico de Currículo (Salas e Espaços de Leitura) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na produção de material pedagógico.

Colaborou com programas de Pós-graduação de todo o país, como o Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi professor e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) em Rede Nacional;

Foi membro permanente do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL e a sua pesquisa encontrou-se no ensino e na pesquisa de Leitura, Literatura Infantil e Juvenil, Estudos Comparados de Literatura, Cultura e Sociedade.

José Nicolau Gregorin Filho faleceu em São Paulo, em 25 de abril de 2023, deixando relevante contribuição para as Literaturas Infantil e Juvenil, após 32 anos de dedicação ao ensino e à pesquisa.

Principais obras

CAVACAS, Fernanda; CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania; GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Mia Couto*: lugares da infância. Mia Couto: um convite à diferença. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 337-346.

GARCIA, F.; GREGORIN FILHO, José Nicolau ; MICHELLI, Regina. *Literatura Infantil/Juvenil: formação de leitores em tempos de conectividade*. In: Flávio Garcia; José Nicolau Gregorin Filho; Regina Michelli. (Org.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: reflexões críticas e práticas leitoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 28-42.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *"A menina dos olhos do menino"*: reconto, imaginário e contemporaneidade. In: Vera Teixeira de Aguiar; Alice Áurea Penteado Martha. (Org.). *Conto e reconto*: das fontes à invenção. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 203-214.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. "Toques do Griô": a musicalidade sensível de Heloísa Pires de Lima e Leila Leite Hernandez. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 18, p. 223-225, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A bela adormecida não Acorda! Escola, Literatura Infantil/Juvenil e formação de leitores*. In: Rosemar Eurico Coenga; Fabiano Tadeu Grazioli; Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. (Org.). *Literatura infantil e juvenil*: em tempos de isolamento: a muitas mãos, como convém aos solidários. Cuiabá: Entrelinhas, 2021, v. 1, p. 217-229.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A estética da periferia na literatura juvenil*. In: Vera Teixeira de Aguiar, Alice Áurea Penteado Martha. (Org.). *Literatura Infantil e juvenil*: leituras plurais. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 25-36.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. A roupa infantil da Literatura. *Revista do Centro Universitário Barão de Mauá*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 92-96, 2001.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. *Fronteiraz*, São Paulo, v. 17, p. 110, 2016.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência, literatura e cultura hipermidiática. *Revista Miscelânea*, v. 26, p. 207-217, 2019.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *As formas da poesia*. In: Eucanaã Ferraz. (Org.). *Vinícius de Moraes*: caderninho de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Aspectos da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira dos anos 40 a 60. Casepel. *Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários*, v. 005, p. 043-047, 2008.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Brasil e Moçambique*: possíveis aproximações através da literatura infantil/juvenil. In: Rita Chaves; Tânia Macedo. (Org.). *Passagens para o Índico*. 1. ed. Maputo: Moçambique, 2012, p. 145-155.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. *Linha d'Água*, p. 107-113, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Decifra-me ou te devoro: sobre jovens e leitura literária*. In: Rosemar Eurico Coenga; Fabiano Tadeu Grazioli. (Org.). *Leitura e literatura infantil e juvenil: travessias e atravessamentos*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 85-102.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Desarrumem as gavetas!* In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. (Org.). *Literatura Infantil em gêneros*. 1. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p. 150-158.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Ensino de Literatura para crianças e jovens: direito e necessidade. In: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos. (Org.). *Perspectivas para o ensino de línguas*: volume 5. 1. ed. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2020, v. 5, p. 35-44.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Formação de professores: um diálogo constante. In: Roberta Galasso Nardi; Márcia Cristina Romero Lopes; João Henrique Hansen. (Org.). Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2007, p. 199-208.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Ibn Almuqaffa. Kalila e Dimna. *Tiraz*, São Paulo, p. 236-237, 2006.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade. *Via Atlântica*, São Paulo, v. n.9, p. 185-194, 2006.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino*. In: Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto. (Org.). *Literatura infantil e juvenil*: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart/Unisul, 2016, v. 1, p. 59-72.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil em gêneros*. 1. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. v. 01. 158 p.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil, múltiplas linguagens e formação de leitores*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos Ltda., 2012. v. 1. 128 p.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil/juvenil e Política*: um jogo de espelhos. In: Benjamin Abdala Júnior e Rejane Vecchia Rocha e Silva (Orgs.). (Org.). *Literatura e memória política*: Angola. Brasil. Moçambique. Portugal. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014, p. 161-172.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil/Juvenil: perspectivas de ensino e pesquisa. In: Leonor W. dos Santos; Cristiane Mandanêlo; Rosa Gens. (Org.). *Encontro de Literatura*

Infantil e Juvenil: leitura e crítica. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, p. 1-12.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil*: possibilidades de leitura. In: Rosemar Coenga. (Org.). *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil*: redes de sentido. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010, p. 13-24.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil*: um olhar sobre o ensino e a pesquisa. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH USP, 2008, p. 1-15.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil*: um percurso em busca da expressão artística. In: José Nicolau Gregorin Filho; Patrícia Kátia da Costa Pina; Regina Silva Michelli. (Org.). *A literatura infantil e juvenil hoje*: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, v. 01, p. 12-25.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantojuvenil, conectividade e redes sociais. *Páginas Abertas - Subsídios de Educação*, n. 1, São Paulo, p. 11 - 11, 27 jun. 2019.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil, comparativismo e cultura. *Revista Guará*, v. 7, p. 76, 2017.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil*: adolescência, cultura e formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2012. v. 1. 128 p.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas. *Via Atlântica*, São Paulo, p. 035-044, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Marina Colasanti*: nova tecelã de antigas teias. In: Luciana Borges; Silvana Augusta Barbosa Carrijo. (Org.). *Letras insubmissas*: ensaios sobre literatura e transgressão. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 221-236.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Memórias da infância nas literaturas lusófonas. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 01, p. 126-132, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Mia Couto*: lugares da infância. In: Fernanda Cavacas; Rita Chaves; Tânia Macedo. (Org.). *Mia*

Couto, o desejo de contar e de inventar. 1. ed. Maputo: Ndjira, 2010, p. 383-394.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Nelly Novaes Coelho: Um nome a ser lembrado. *Jornal da USP*, São Paulo, p. 1-3, 14 abr. 2022.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. O leão e o chacal mergulhador. *Tiraz*, São Paulo, v. 07, p. 262-265, 2010.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *O narrador e a literatura infantil*. In: MAGALHÃES, José S.; RIBEIRO; Ivan. (Org.). *Literatura e intersecções culturais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 01-10.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. O pintinho que nasceu quadrado, de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, ou: a busca de um lugar para as diferenças. *Via Atlântica*, São Paulo, p. 203-206, 2009.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Paulo Freire: o menino que aprendeu a ver. *Sériencontros*, UNESP Araraquara, n. VIII, p. 149-166, 1994.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Quais são os rumos da literatura infantil e juvenil e do mercado editorial? *Páginas Abertas*, São Paulo, p. 26 - 27, 10 ago. 2011.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Sobre a necessidade de um olhar comparatista para a literatura infantil/juvenil*. In: Benjamin Abdala Junior. (Org.). *Estudos Comparados*: Teoria, Crítica e Metodologia. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014, v. 1, p. 251-266.
GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Um olhar sobre a literatura infantil no Brasil*: gênese e perspectivas. In: Tânia M. K. Rösing; Fabiane Verardi Burlamaque. (Org.). *De casa e de fora, de antes e de agora; estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 37-58.
GREGORIN FILHO, José Nicolau; IANNACE, Ricardo. Relatos da infância em contos de Luís Bernardo Honwana: inventários topográficos, corpos e modos de narrar. Minas Gerais. *Suplemento Literário*, v. 1, p. 28-31, 2015.

GREGORIN FILHO, José Nicolau; LAURITI, Thiago. O itinerário das violências singulares da obra 'Sapato de Salto'. *Dialogia*, p. 95-114, 2017.
GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia K. da C. (Org.) ; MICHELLI, Regina (Org.) . *A literatura infantil e juvenil hoje*: múltiplos olhares, diversas leituras. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. v. 01. 361 p.
ROMERO, Marcelo de Andrade; GREGORIN FILHO, José Nicolau; TOMANARI, Gerson Yukio. *Culture, Extension and Social Inclusion in the University of São Paulo*. In: Daniel T. L. Shek; Robert M. Hollister. (Org.). *University Social Responsibility and Quality of Life*: A global survey of concepts and experiences. 1. ed. Singapore: Springer, 2017, p. 175-189.

Organizadoras

Flávia Reis
Sob a orientação do professor José Nicolau Gregorin Filho, foi a última pesquisadora do programa de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa a defender o doutorado, na Universidade de São Paulo. Atualmente, realiza seu pós-doc na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis, com a área de pesquisa voltada aos diálogos interartes nos livros para crianças e jovens na sociedade. Além da carreira acadêmica, é escritora de livros de literatura infantil e juvenil, com diversos títulos publicados que podem ser encontrados no site www.flaviareis.com.br.
E-mail: flavia.reis.letras@gmail.com Lattes: Flávia Maria Reis de Macedo

Samira dos Santos Ramos
Foi a última pesquisadora a ser aceita no curso de doutorado sob a orientação de José Nicolau Gregorin Filho, que também orientou sua dissertação de mestrado, *Entre a espera e a jornada: as representações do feminino na literatura infantil brasileira como metáfora social*, defendida em 2016. Credita à generosidade e ao acolhimento de Nicolau Gregorin o seu ingresso no mundo acadêmico, considerando-o mentor e amigo. Sua pesquisa é voltada para literatura infantil, juvenil e estudos de gênero.
E-mail: samiraramos@alumni.usp.br Lattes: Samira dos Santos Ramos

Autoras e autores

Cecília Barchi Domingues
É doutoranda em Literatura pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis -SP, e pesquisa a literatura juvenil contemporânea, com enfoque nas obras de Nilma Lacerda. Sua investigação dialoga com os estudos de José Nicolau Gregorin Filho, especialmente no que tange às relações entre literatura juvenil e sociedade, analisando a recepção e os impactos da narrativa na formação do leitor.

Ecila Mabelini
Professora, escritora e poeta. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André - FSA (1998); pós-graduada (Lato Sensu) em Português: Língua e Literatura, pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2004). Mestre em Comunicação e Semiótica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2007), onde atuou como pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociossemióticas - CPS (PUC-SP:COS), de 2004 a 2007. Nesse período, teve a honra de ter em sua banca, de qualificação e defesa, o professor Dr. José Nicolau Gregorin Filho com quem estreitou amizade, admiração e um profundo respeito. Foi Consultora Ad Hoc no Programa Ciência na Escola - PCE, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, de 2008 a 20012. Doutora em Letras, sob orientação do professor Dr. José Nicolau Gregorin Filho, no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo – USP (2019). Integrou o grupo de pesquisa: Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens; Fatores Sócio-histórico-culturais Preponderantes na Gênese e nas Transformações dos Livros de Literatura para Crianças e Jovens no Brasil - da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -

FFLCH, no programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo.

Eliane Galvão
Doutora em Letras pela UNESP, Câmpus de Assis/SP, onde atua como Professora na graduação e pós-graduação em Letras e no PROFLetras. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp, Câmpus de Assis-SP. Membro do GP: EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil e Juvenil: ficção, teorias e práticas (UERJ-Rio). Líder do GP Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP) e Vice-líder do GP Literatura juvenil: crítica e história (UENP). Vice-coordenadora do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, junto a ANPOLL e membro da Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano (LIJMI). Suas pesquisas e publicações dialogam com as de seu amigo e parceiro de GT da ANPOLL, José Nicolau Gregorin Filho.

Lígia Menna
Doutora e Mestre em Letras em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa(FFLCH-USP), com pós-doutorado na área em literatura infantil e juvenil (FFLCH-USP). Docente do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Membro do GP Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (FFLCH-USP).
O professor José Nicolau Gregorin Filho foi meu orientador de doutorado, um mestre exemplar e generoso, um amigo querido, cujos ensinamentos estão guardados para sempre, guiando meus rumos acadêmicos. No capítulo "A educação feminista na literatura juvenil brasileira contemporânea" eu o referencio como fonte incontornável para os estudos da literatura juvenil, com um olhar para a importância da formação dos leitores literários dentro e fora da escola… Saudades eternas.

Maria Zilda Cunha
Professora doutora na Universidade de São Paulo; Pós-doutora em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal (2018) e Pós-Doutora em Ciências, Educação e Humanidades pela UERJ (2016); Doutora em Letras, Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa - pela Universidade de São Paulo (2002); Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio (1977), em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1973), em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), com pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapiense (1989), especialização em Psicomotricidade pelo Instituto GAE (1991). Coordenadora da área de Literatura Infantil e Juvenil FFLCH/USP. Líder do grupo de Pesquisa: Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (CNPQ), vinculado à Universidade de São Paulo. Conselheira editorial das seguintes revistas: Revista Crioula, Revista Via Atlântica, Revista de estudos de linguística e literatura: tópicos de linguagem; Revista Literartes. Tem experiência nas áreas semiótica e ciências cognitivas, com ênfase nos estudos de processos de aquisição da linguagem pela criança; produção destacada nos estudos comparados de Literatura e outras artes e literatura e novas tecnologias. Desenvolve junto à pró-reitoria de pesquisa e extensão, como coordenadora responsável, o projeto de extensão universitária Diálogos Híbridos na formação do leitor literário: teoria, prática e experimentação. Desenvolve junto a alunos de graduação e comunidades escolares o projeto Criança e Linguagem: a leitura em intertextos de autoria e recepção. Professora do Mestrado profissional - Profeletras.

Paulo César Ribeiro Filho
Professor da área de Literatura Infantil e Juvenil da FFLCH-USP, mestre e doutor em Letras, pesquisador do maravilhoso feérico. Tradutor, editor e mediador de leitura, atuando nas diversas

atividades que compõem o projeto "Teoria das Fadas" (canal literário, clube de leitura e editora). Aluno, aprendiz e admirador sempiterno de José Nicolau Gregorin Filho, cujos ensinamentos acadêmicos e conselhos pessoais foram garantidores de uma formação plena, ou seja, tanto intelectual quanto socioemocional. O presente texto, originalmente elaborado como resposta à prova teórica do concurso de ingresso na carreira docente, é agora dedicado à memória desse educador cuja semeadura certamente seguirá gerando grandes colheitas.

Regina Michelli
Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em regime de D.E., atuando nos Mestrados em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Literatura Portuguesa. Desenvolve projeto de pesquisa em Literatura Infantojuvenil, acerca dos contos de fadas, das identidades de gênero (configurações arquetípicas do masculino e do feminino), do maravilhoso e do insólito, tendo por corpus narrativas da tradição e da contemporaneidade. É líder, juntamente com o Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho (USP), do Grupo de Pesquisa EnLIJ – Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas, certificado pelo UERJ junto ao CNPq, e coordenadora do projeto de extensão "Literatura Infantojuvenil: em cont(r)os". É membro do Grupo de Pesquisa-CNPq "Nós do Insólito: vertentes da ficção, da teoria e da crítica", e do GT 314 ANPOLL "Vertentes do Insólito Ficcional".

Rogério Bernardo da Silva
Doutorando do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, Mestre em Letras, especialista em Educação Jovens e Adultos integrada à Educação Básica (IF-SP). Possui experiências como docente da Educação Infantil ao Ensino Superior, coordenador de curso superior, professor coordenador escolar, diretor de departamento educacional, produtor de material didático, assessor educacional e formador de professores. Foi aluno

da primeira disciplina ministrada pelo Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho, na USP, *Literatura Infantil: Linguagens do Imaginário*, e orientando do Professor Nicolau no mestrado e na primeira fase do doutorado.

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Estudos Literários pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente e orientador do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura, literatura infantil e juvenil e ensino. Possui vários artigos e obras publicadas relacionadas aos temas de sua atuação. *Conheci pessoalmente o saudoso professor Nicolau num evento cientifico "O insólito e a literatura infanto-juvenil" realizado em 2011 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na finalização do evento, um grupo de pesquisadores reuniu-se num bar nas imediações da UERJ. Este foi o ponto de partida para uma interlocução rica e cheia de admiração. A partir desse encontro, em vários contextos, o laço foi se estreitando em nossa itinerância dedicada ao campo da pesquisa em leitura e literatura infantil e juvenil, o que rendeu experiências que me tocaram e me marcaram o que venho sendo (Larrosa, 2022). Encontrei em Prof. Nicolau, e em sua vasta produção acadêmica, um arcabouço teórico conceitual fundado no compromisso e amor a pesquisa em literatura infantil e juvenil, cujo legado ecoa em nós. De tudo, "saudade é o que fica. Do que não ficou. É a marca da memória. Que o tempo não apagou". Cora Coralina.*

Sergio Rodrigues

Sergio Manoel Rodrigues é licenciado em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE-Santos/SP), possui mestrado em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP). Atualmente, leciona língua portuguesa e literatura na Educação Básica, como professor efetivo na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e no Ensino Superior, como docente horista na

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES-Santos/SP). Membro do grupo de estudos Cena Teatral FFLCH-USP e parecerista ad hoc da Revista Letras de Hoje, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Com participações e publicações em congressos, simpósios e revistas acadêmicas, suas pesquisas versam sobre teatro, dramaturgia, literatura marginal, literatura infantil/juvenil e literatura contemporânea. O presente artigo é uma síntese de seu projeto de pesquisa, intitulado originalmente A fábula teatral de Plínio Marcos: representações da cultura popular no teatro para crianças, desenvolvido durante seu pós-doutoramento, realizado na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho.

Thiago Alves Valente
Professor Associado do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), Campus Cornélio Procópio (CCP), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atua na graduação em Letras Português-Inglês e na pós-graduação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras). Realizou mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (PPGL-UNESP/FCL Assis) e pós-doutorado no curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM). Líder do grupo de pesquisa Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP) e coordenador do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL (2022-2023; 2024-2025). É representante do Paraná junto à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e membro da *Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano"*, vinculada à Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Como membro do GT LLIJ, Gregorin participava ativamente da ANPOLL e demais associações da área, bem como junto a nossos grupos de pesquisa compondo bancas, publicando obras, realizando eventos.

Thiago Lauriti

Doutor (2018) e Mestre (2011) em Letras do programa de pós-graduação stricto sensu de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (ECLLP) com foco em Literatura Infanto-Juvenil e Educação pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), orientado pelo Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho. Especialista em Direito Constitucional (Direitos Humanos) pela Faculdade Autônoma de Direito (Fadisp) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Possui bacharelado em Letras (Língua Portuguesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e Licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Professor de ensino superior da Universidade Nove de Julho (Uninove) e Universidade Federal do ABC (UFABC). Avaliador (parecerista) da Revista Literartes (USP), Revista Crioula (USP) e Revista Dialogia (Uninove). Professor concursado, efetivo e regente de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), lotado na EMEF - Espaço de Bitita.

Agradecimentos

À toda família do Prof. José Nicolau Gregorin Filho, em especial, sua mãe - Laura Leal Gregorin;

Ao Professor Dr. Bruno Henrique Coelho, pela revisão textual e ortográfica realizada;

À Professora Dra. Rosângela Sarteschi, coordenadora do Programa de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa e todo corpo docente da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo;

À CAPES/PROAP pelo apoio financeiro na produção deste projeto;

Aos autores e autoras convidados.

Esse livro foi impresso em Papel Pólen 80g
no Outono de 2025.



O livro reúne textos de estudiosos para trazer ao centro do debate acadêmico mais de três décadas de contribuição de pesquisa, formulação teórica e crítica e de ensino do Prof. José Nicolau Gregorin Filho na área de literatura infantil e juvenil em interface com questões sociais. Traz ainda dois textos inéditos: a transcrição da última palestra do professor e o conto *Normalista*, apresentando o escritor literário Nico Gregorin.

Flávia Reis e Samira Ramos

Pedro & João Editores
20 Anos
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1930-1