

A linguagem literária *crítica/mediadora das narrativas* *híbridas na sala de aula: vias de* *descolonização*

Cristian Lopez³⁰

Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

Vilson Pruzak dos Santos³¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Resumo

A polissemia inerente ao discurso artístico da literatura possibilita a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores, sejam eles adultos ou crianças. A arte da palavra contribui, assim, para o aprimoramento e a compreensão da linguagem como material de manipulação na elaboração dos discursos que circulam na sociedade. Desse modo, neste artigo, propomos algumas reflexões sobre a leitura de textos híbridos de história e ficção – cujo discurso sobre os eventos e as personagens do passado evidencia perspectivas distintas daquelas consagradas na história tradicional –, destinada ao público infantojuvenil. Consideramos que a leitura desse tipo de obras oferece, quando encaminhada de maneira eficaz, o material propício à desenvoltura, ao longo da formação leitora, da criticidade do educando frente ao discurso historiográfico tradicional. Nesse sentido, serão expostas considerações sobre a tessitura da narrativa híbrida *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana. Fundamentamos nossa leitura nos pressupostos de Coelho (2010), Luft (2011), Fleck (2017), entre outros. Esperamos, com as reflexões expostas neste texto, contribuir com os estudos que visam a uma abordagem do texto literário como via para a descolonização do pensamento e a formação de um leitor cidadão na América Latina.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil. Literatura e História. Ensino-aprendizagem de Literatura. Linguagem Literária. Literatura Comparada.

³⁰ Doutor em Letras pela Universidade de Vigo-UVIGO/Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Mártres em Teatro e Artes Cênicas pela UVIGO-Espanha. Licenciado em Letras Português/Espanhol pela UNIOESTE. Professor substituto de língua espanhola no Instituto Federal do Mato Grosso, campus Alta Floresta.

³¹ Doutorando em Letras e Mestre em Letras/PROFLETRAS, pela Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel-PR. Especialista em Literatura e Língua Portuguesa, pela Universidade do Vale do Itajaí e graduado em Letras, pela Universidade Paranaense (2008). É professor estatutário de Língua Portuguesa pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Introdução

A literatura, como arte que se vale da manipulação dos signos linguísticos, possibilita aos docentes e aos alunos a apreciação da polissemia da linguagem, explorada desde uma perspectiva artística. Do mesmo modo como ocorre quando, num contexto de ensino da linguagem, analisamos a língua no seu uso formal para a comunicação, âmbito no qual podemos verificar, por exemplo, que um texto – falado ou escrito – pode ser manipulável, no ensino da arte literária na sala de aula podemos identificar, junto aos alunos, traços dessa expressão artística que revelam a utilização da linguagem como elemento “maleável”. Nas diferentes composições literárias está ainda mais marcada, dessa forma, a exploração da potencialidade polissêmica da linguagem, traço inerente à arte literária.

Nesse sentido, a linguagem literária permite-nos analisar as múltiplas ações efetuadas à língua e, conseqüentemente, melhor entender os discursos que circulam em nossa sociedade. Tal questão, exposta no espaço da sala de aula, auxilia-nos a discutir, com nossos alunos, sobre as possibilidades oferecidas para quem lida com as palavras e como, por meio delas, podemos conhecer “o mundo” das ideias de outros espaços culturais, pois, “[...] a partir da Literatura, o aluno poderá enxergar o outro e compreendê-lo, ainda mais, poderá enxergar as próprias possibilidades de criação e de construção de si e da sua sociedade.” (DEL POZO GONZÁLEZ; BOVATO, 2018, p. 44).

Ao entendermos o poder das palavras, no contexto literário, podemos, na sala de aula, incentivar leituras de teor crítico que visem a desvendar outros possíveis discursos diferentes daqueles que são apresentados, por exemplo, na história hegemônica. Sendo assim, “[...] é nítida a influência que histórias fictícias trazem, principalmente por mexer e avivar o nosso imaginário. Histórias que permitem uma aproximação com a realidade acabam nos fazendo refletir segundo os ensinamentos e reflexões que cada texto revela.” (ALBUQUERQUE; SOUZA-ALBUQUERQUE, 2019, p. 178). A linguagem literária coopera para que o leitor, aluno ou professor, consiga estabelecer aproximações com seu conhecimento de mundo e, dessa maneira, criar conexões com novos conhecimentos, mediante a ação de comparar, confrontar e analisar. Essa ideia tem por fundamento a noção de que

[...] o leitor, ao acompanhar curiosa e atentamente cada história, desvenda-se e desenvolve-se a partir das “aventuras” desencadeadas e, assim, entra em contato com o mundo. A leitura livre e descompromissada que tende a

crescer a cada texto proporciona uma nova visão sobre o que nos cerca. (ALBUQUERQUE; SOUZA-ALBUQUERQUE, 2019, p. 178).

A partir do mencionado, entendemos que, dentro dos gêneros literários, existem obras que colaboram, diretamente, com a formação de um leitor consciente, analítico e crítico. Cabe esclarecer que nossa compreensão da trajetória da formação leitora no Ensino Fundamental, diferentemente do que muitas obras discutem, não considera essa etapa como a responsável pela formação do “leitor crítico”, mas, sim, de um “leitor consciente”. Esse é um passo extremamente necessário para que, ao longo da vida e da jornada estudantil, o leitor, gradativamente, faça-se crítico, etapa que consideramos o ápice da formação leitora. Tal etapa, embora deva iniciar-se no Ensino Fundamental, não é nele que se concretiza, muito menos se finaliza. Com relação ao que consideramos a maior expectativa do processo de formação leitora no Ensino Fundamental – a construção gradativa de um “leitor consciente” –, vale destacar que

[...] em nossa concepção, isso se refere a um leitor [...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável. (SANT’ANA, 2019, p. 128).

Se entendemos o nosso papel no ensino de literatura, que busca a humanização dos indivíduos, seria conveniente, no ato da escolha de quais textos levar à sala de aula, olhar para aquelas produções que, desde uma perspectiva crítica – tanto das ideias que a obra expressa diretamente quanto daquelas que, de modo indireto, a linguagem nos apresenta –, possam conduzir o leitor a uma confrontação clara de discursos. Neste texto, por exemplo, voltamo-nos ao possível confronto entre o discurso oficializado da história tradicional sobre o passado colonial de nosso país e as ressignificações que a arte literária tem apresentado sobre esse mesmo passado. Nesse sentido, é importante que consideremos, também, que toda obra de arte tem relação direta com as ideologias reinantes em seu contexto de produção e que essas estão aliadas a questões políticas e culturais relativas ao posicionamento crítico ou acrítico de quem as coloca em circulação pelas vias das diferentes artes.

Na tarefa de selecionar qual gênero literário poderia melhor incentivar à formação de um leitor consciente, sabemos que as produções líricas e dramáticas contêm obras pertinentes para tais objetivos, no entanto, neste texto, tomamos como possível via o gênero narrativo, especificamente, a tessitura de uma narrativa híbrida de história e ficção infantojuvenil. O motivo que nos leva a considerarmos pertinente a

abordagem em sala de aula desse tipo de obra específica – narrativas híbridas de história e ficção – deve-se a que “[...] tal forma de escrita que, conscientemente, mescla história e ficção, atravessou o tempo e ganhou diferentes nuances e configurações de acordo com a estrutura que a sustenta, a linguagem que a faz existir e a ideologia que a impregna.” (OTONELLI, 2018, p. 180).

É importante que se leiam, já na sala de aula do Ensino Fundamental, obras literárias que apresentem o potencial do que a arte pode proporcionar para, no futuro e gradativamente, conscientizar os alunos em nossa realidade brasileira e, em definitivo, no continente, sobre como a linguagem – manipulada pelo poder hegemônico – forjou, ao longo dos séculos, certos preceitos sociais que corroboram a estratificação e as diferenças sociais impostas pelo sistema colonizador.

Ao partimos da premissa de Antonio Candido (1995) sobre o carácter humanizador da literatura, não é possível permanecermos indiferentes ao fato de que, na construção de uma sociedade leitora consciente e crítica, os encaminhamentos e as reflexões sobre o domínio e a manipulação da linguagem, discutidos em sala de aula, são premissas necessárias ao papel fundamental da educação para a formação cidadã plena. Nesse sentido, de acordo com Del Pozo González e Bovato (2018, p. 44),

[...] é necessário que, como professores formadores de cidadãos latino-americanos, estejamos conscientes da lavagem cerebral a que fomos expostos desde os inícios da colonização das Américas. Desde essa época, a nossa produção literária foi condenada à etiqueta de inferioridade.

Percebemos, assim, que, no espaço da sala de aula – seja no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura ou línguas estrangeiras –, nossa matéria prima é a palavra-língua, com todos os aspectos sócio-históricos e culturais que lhe são inerentes. Ao pensarmos nas literaturas do nosso espaço geográfico e cultural, devemos estar cientes de que elas derivam das línguas transplantadas da Europa (PAZ, 1991) e, portanto, já carregavam em si uma história que foi trazida ao espaço latino-americano, que foi “criando” uma nova história no contexto específico desse território. Nesse sentido, no que diz respeito à atuação docente em sala de aula,

[...] não se trata simplesmente de ampliar o léxico e o conhecimento do mundo dos alunos, mas também de acordar neles as ferramentas de reflexão sobre si, situando-os no nosso contexto latino-americano, alertando-os a perceber que fomos criados em sociedades que foram colônias de nações europeias. (DEL POZO GONZÁLEZ; BOVATO, 2018, p. 44).

É sob essa premissa, pois, que consideramos a importância da inserção, em sala de aula do Ensino Fundamental, de leituras literárias de teor crítico, para despertarmos nos alunos, progressivamente, a consciência da manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um cidadão consciente sobre as ideologias que circulam nos discursos à sua volta. Com base nessa convicção é que propomos as reflexões expressadas à continuação.

Nas páginas que seguem, expomos nossa análise da narrativa híbrida de história e ficção *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana. Esperamos que tais considerações contribuam para uma abordagem literária significativa que explore o potencial da linguagem literária, com vistas a uma descolonização do pensamento em nosso espaço latino-americano.

A Literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil: algumas considerações

Antes de expormos nossa análise da obra selecionada para este texto, é pertinente realizarmos algumas considerações, embora de maneira sucinta, sobre as produções híbridas de história e ficção dentro da categoria infantojuvenil no nosso país. Para isso, as informações, à continuação, expõem um breve percurso histórico da literatura infantil e juvenil e refletem sobre a literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil. Nossa proposição é a de visibilizar, para os docentes, algumas questões pertinentes à escolha do *corpus* efetuada, que perpassam a modalidade escritural selecionada e, assim, contribuir para o entendimento teórico que fundamenta a produção literária de obras que, conscientemente, misturam, em sua tessitura, aspectos do discurso historiográfico tradicional com as premissas da ficção literária, confrontando o cientificismo e a arte no manejo da linguagem.

As produções desse gênero literário híbrido são uma vertente entre as diferentes linhas de expressão que Coelho (2010) estabelece: a realista, a fantástica e a híbrida. De acordo com a autora, ao estabelecer a linha híbrida de escrita literária, há que se considerar nela duas correntes, as quais começam a se destacar na literatura brasileira destinada ao público bastante jovem: *as narrativas indígenas e as narrativas africanas* (COELHO, 2010, p. 291). Nesse sentido, a autora menciona que

[...] de maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiares de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do

destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa liberdade.

Embora a estudiosa comente acerca da linha híbrida dentro das produções narrativas, ela somente assinala o surgimento dessa corrente, mas não a exemplifica, nem a discute em profundidade. Sendo assim, em nosso texto, serão apresentadas algumas obras que justificam essa corrente da tendência híbrida, expressada por Coelho.

No artigo intitulado *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*, Gabriela Luft (2011) expõe alguns exemplos de obras híbridas de caráter histórico que, ao nosso ver, podem ilustrar a ampla produção desse tipo de romances. Luft (2011) pontua algumas tendências de escrita na literatura juvenil no século XXI, tais como: linha de introspecção psicológica; linha de denúncia social; linha da fantasia; linha das relações amorosas; linha de narrativas policiais, investigativas; linha de terror e de suspense; linha de revalorização da cultura popular; linha da intertextualidade; e a linha do romance histórico, sendo esta última a que nos interessa ressaltar neste artigo.

Entre os exemplos mencionados pela autora, são destacadas como obras híbridas de história e ficção, pautadas na teoria do romance histórico: *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida; *Chica e João* (2001), de Nelson Cruz; *Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai* (2003), de Maria Filomena Bouissou Lepecki; *Era no tempo do rei: um romance da chegada da corte* (2007), de Ruy Castro; e *O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta* (2008), de Joel Rufino dos Santos.

À continuação, expomos, considerando os apontamentos de Coelho (2010) e de Luft (2011), algumas obras por nós catalogadas, desde o ano de 2020, que se configuram como obras de literatura híbrida de história e ficção infantojuvenis. Cabe destacar que essa lista apresentada no Quadro I não está fechada e não é nosso intuito, no espaço deste artigo, abranger todas as narrativas híbridas escritas até o presente momento, mas disponibilizar uma lista que sirva de auxílio aos docentes na seleção de material de leitura literária para a sala de aula e que contenha essa consciência da mistura, na tessitura narrativa, de elementos do discurso historiográfico com os pressupostos da ficção.

Para o exercício de catalogação, e com o objetivo de organizar didaticamente essas produções, delimitamo-nos, neste espaço, a uma lista de obras que se voltam ao período histórico referente ao “descobrimento” e à colonização do Brasil:

Quadro I – obras com a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil:

Título da obra	Autor	Ano
<i>Coração de onça</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1988
<i>O gigante de botas</i>	Ofélia e Narbal Fontes	1992
<i>Os Fugitivos da esquadra de Cabral</i>	Angelo Machado	1999
<i>Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento</i>	Maria José Silveira	2003
<i>Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro</i>	Maria José Silveira	2004
<i>Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes</i>	Maria José Silveira	2004
<i>O vampiro que descobriu o Brasil</i>	Ivan Jaf	2007
<i>Era no tempo do rei. Um romance da chegada da Corte</i>	Ruy Castro	2007
<i>Degredado em Santa Cruz</i>	Sonia Sant’Ana	2009
<i>Mil e quinhentos: o ano do desaparecimento</i>	Alan Oliveira	2012
<i>A viagem proibida: Nas trilhas do ouro</i>	Mary Del Priore	2013
<i>A Descoberta do Novo Mundo</i>	Mary Del Priore	2013

Fonte: catalogação realizada pelos autores em 2021.

Como é possível observar no Quadro I, apresentado acima, as produções infantojuvenis híbridas de história e ficção ganham mais destaque no fim do século XX e início do século XXI, revelando um campo de leituras muito atual que merece ser estudado e, ao mesmo tempo, disseminado entre professores, alunos e leitores de modo geral, a fim de se gerar novas reflexões a respeito do discurso oficial da história tradicional sobre como se deu o “descobrimento” e a colonização do nosso país.

Esse passado comum a todos nós – e constituinte de nossa memória coletiva e formação identitária – é apresentado, muitas vezes, por meio de um discurso monológico, que se centra na perspectiva autorizada do colonizador europeu. Tal discurso, até hoje, ecoa na sociedade por meio dos livros didáticos, paradidáticos e literários acrílicos que se fazem presente, em grande parte, nas instituições de ensino do Brasil. Contudo, o Quadro I – com uma amostra da produção híbrida de história e ficção disponível no mercado brasileiro – revela que, se é a intenção do docente, outras vezes também podem ser levadas à sala de aula, a partir da seleção consciente de obras literárias que se constroem com base nas verossímeis vivências de outros contingentes desse passado. Um exemplo disso é a obra *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant’Ana, publicada em 2009, cuja análise procedemos na sequência.

Proposta de análise do romance: relações do relato de Sant’Ana (2009) com o “romance histórico contemporâneo de mediação”, de Fleck (2017)

Ao observarmos o Quadro 1, acima exposto, podemos inferir que essa corrente literária – literatura híbrida de história e ficção – é expressiva, quanto à quantidade de obras disponíveis (embora, possivelmente, existam mais produções do que as listadas); e significativa, no que diz respeito ao tratamento de temáticas históricas pela ficção. Portanto, devido ao número de obras apresentadas na catalogação e à extensão que demanda um artigo científico, propomos a análise de uma das narrativas híbridas a fim de mostrar como essa linguagem literária é apresentada e proposta ao público infantojuvenil. Além disso, por meio de análise, buscamos contribuir para o conhecimento dessa modalidade de obras, desde a perspectiva da Literatura Comparada, aplicada à leitura da literatura no Ensino Fundamental. Nesse sentido,

[...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

A proposta desse teórico espanhol, que nos leva ao exercício da Literatura Comparada na leitura da obra de nosso *corpus*, dá destaque especial às intertextualidades, pois “a apreciação dos efeitos da intertextualidade é uma das manifestações mais gratificantes da interação entre o texto e o leitor, porque nesse ato de identificação o leitor vê reconhecida a efetividade de sua experiência leitora.” (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 8).

Além disso, para realizarmos a análise proposta, fundamentamo-nos, também, nos pressupostos teóricos sobre a modalidade mais recente das escritas híbridas de história e ficção da literatura mais indicada aos adultos – o conjunto de obras que compõem o “romance histórico contemporâneo de mediação”, uma classificação exposta na obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção* (FLECK, 2017). Nessa obra, o autor, além de classificar as escritas híbridas em cinco modalidades de romances históricos - clássico scottiano; tradicional; novo romance histórico latino-americano, metaficção historiográfica e romance histórico contemporâneo de mediação -, estabelece as características de cada uma delas.

Nossas pesquisas no âmbito das escritas híbridas infantojuvenis levaram-nos a identificar, na ausência de estudos específicos dessa natureza – voltados à produção literária infantil, juvenil e para jovens –, a pertinência dessa teoria do romance histórico aplicada, também, ao universo literário que nos ocupa, com as devidas reservas quanto à complexidade nas estruturas e na linguagem dessas narrativas voltadas a um público bem mais jovem.

A importância dessa proposta teórica deve-se a que, de acordo com as características da mediação apontadas por Fleck (2017), é possível encontrar, na narrativa híbrida infantojuvenil analisada, elementos que demonstram um caráter “mediativo”. Esse caráter advém do fato de que

[...] as obras mais recentes abandonam as superestruturas multiperspectivista, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual. Nelas, a construção da verossimilhança [...] volta a ser essencial. Contudo, não se configuram como escritas tradicionais do gênero, pois o passado é visto com criticidade, e as perspectivas dos marginalizados e excluídos são apresentadas, nessas narrativas, com tendência conciliadora. (FLECK, 2017, p. 104).

Para entendermos esse processo de “mediação” que tais narrativas mais contemporâneas estabelecem entre as escritas tradicionais que deram origem ao gênero romance histórico – consideradas acrílicas pelo autor – e aquelas altamente críticas/donstrucionistas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, passamos a mencioná-las, pois elas sustentam a nossa análise bem como a hipótese que defendemos de que são um caminho viável para a compreensão, em profundidade, do discurso que as narrativas híbridas infantojuvenis adotam na contemporaneidade.

Segundo as exposições de Fleck (2017), os “romances históricos contemporâneos de mediação” compõem um conjunto de obras nas quais é evidente: I- uma releitura crítica verossímil do passado; II- uma narrativa linear do evento histórico recriado; III- a presença de um foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico; IV- o emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial; V- o uso de estratégias escriturais bakhtinianas; VI- a presença de recursos metaficcionais.

Optamos e justificamos a escolha dessa teoria sobre o romance histórico contemporâneo de mediação, pois constatamos, pelas reflexões que expõe o autor, que, nessa modalidade específica do romance histórico, o que se busca não é desconstruir o

passado – como comenta Fleck (2017) ser constante nas modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica precedentes –, mas, sim, possibilitar que novas vozes, em especial as dos marginalizados pelo discurso oficial do colonizador, ecoem e possam ressignificá-lo. No nosso caso, tal discurso dirige-se ao leitor literário infantojuvenil que está em pleno processo de formação leitora. Conforme apresentamos, a seguir, é possível encontrar essas características concretas, do romance de mediação, na narrativa híbrida selecionada como *corpus* de estudo para este texto.

Na obra *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana, a personagem principal é um dos degredados que estão presentes na frota de Pedro Álvares Cabral rumo ao “descobrimento” do Brasil. Na diegese, conta-se como um homem foi, injustamente, acusado de assassinato e, por esse motivo, mandado para o degredo nas longínquas Índias. Assim, a trama ambienta-se em três espaços: primeiramente, no contexto histórico que vivia Portugal à época das grandes navegações; em seguida, passa-se ao espaço restrito da embarcação de Pedro Álvares Cabral a caminho das Índias; e, finalmente, entram em cena os espaços das terras de Santa Cruz, nome dado inicialmente ao Brasil.

A história das vivências do *degredado*, de Sonia Sant’Ana, funde-se com as informações expressas na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, possibilitando ao leitor infantojuvenil retornar aos conhecimentos e às informações já acumuladas sobre o passado colonial de nosso país – conteúdo temático da área de história – e confrontá-los com as ressignificações propostas pela literatura que traz à tona vivências de uma personagem de extração histórica apenas citada nesse contexto histórico.

A voz narrativa, em primeira pessoa – autodiegética –, não é a dos “heróis” consagrados pela narrativa histórica oficial, mas, sim, a de uma personagem periférica, que é citada por Caminha, mas pouco se sabe sobre ela e o que lhe poderia ter acontecido ao ser abandonada nas terras encontradas pela frota de Cabral que, segundo consta na história, dirigia-se, de fato, a Calicute, na Índia.

Ao analisarmos a tessitura dessa história infantojuvenil alternativa, pelo viés dos pressupostos teóricos do romance histórico contemporâneo de mediação, verificamos que essa obra se caracteriza como um bom exemplar da modalidade mais atual de escrita híbrida de história e ficção, estudada por Fleck (2017). Assim, para que a presente análise se torne mais didática, optamos em sistematizar uma exposição das seis características dessa modalidade de romance estabelecida por Fleck (2017),

juntamente com a menção a fragmentos da obra que comprovam a presença delas na diegese de Sant'Ana.

Com relação à escrita crítica/mediadora revelar-se “uma releitura crítica verossímil do passado” (FLECK, 2017, p. 109-110), constatamos que, por meio da verossimilhança dos fatos históricos recontados na diegese, a ficção busca promover alguns pensamentos críticos e reflexivos nos leitores, como podemos observar no fragmento a seguir: “Pero Vaz de Caminha [...] se encarregou de descrever numa longa carta tudo o que vira no lugar, a que ele parecia um paraíso terrestre – duvido que o considerasse um paraíso se fosse obrigado a ficar ali.” (SANT'ANA, 2009, p. 28). A posição clara da voz enunciativa do discurso, ao enunciar “duvido que...”, revela as diferenças entre o discurso histórico, pretensamente objetivo, e o discurso poético sob o qual a obra ficcional gesta as imagens do passado. Roland Barthes (1988, p. 145-165) afirma que o discurso histórico é uniformemente assertivo e praticamente desconhece a negação ou a dúvida.

Nesse fragmento do relato, também podemos conceber como a ficção torna-se dialógica quando coloca em diálogo o discurso da elite colonizadora, ao expressar que, na visão do escrivão, a terra achada lhe “parecia um paraíso terrestre”, mas que, na perspectiva do degradado, sujeito menosprezado pela sociedade elitista já naquela época e obrigado a nela sobreviver, isso era “apenas discurso” de quem a podia observar no conforto de sua situação privilegiada. Assim, a dialogia bakhtiniana, que possibilita a expressão de discursos opostos em um mesmo espaço escritural, integra as estratégias de tessitura da narrativa infantojuvenil.

Ao expor que o “romance histórico de mediação” constitui-se em “uma narrativa linear do evento histórico recriado” (FLECK, 2017, p. 110), encontramos, nas intertextualidades com a narrativa oficial e legitimada, presente na *Carta de Pero Vaz de Caminha*, de 1500, a aproximação da narrativa ficcional de Sonia Sant'Ana, escrita em 2009, mas ambientada em 1500, com a linearidade da exposição dos acontecimentos contida no registro do escrivão. Exemplo disso é o trecho “a frota era a maior já armada em Portugal e se compunha de nove naus, sendo a maior delas a nau capitânia, três caravelas e uma naveta” (SANT'ANA, 2009, p. 9), que evidencia o início da travessia da frota comandada por Cabral ao Atlântico, que, linearmente, vai colidir no fato de anunciar-se “Terra! Terra à vista! Foi o grito que brotou em uníssono de centenas de gargantas. Ao monte foi dado o nome Pascoal, e à ilha, Vera Cruz.” (SANT'ANA, 2009, p. 24). Assim, a diegese de *Degradado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana,

apoia-se na linearidade dos eventos históricos para dar seguimento às ações relatadas na obra.

Quando Fleck (2017, p. 110) expressa que, nos romances históricos contemporâneos de mediação, o “foco narrativo geralmente [é] centralizado e ex-cêntrico”, é perceptível que, na obra infantojuvenil de Sant’Ana (2009), o que se busca é dar espaço à manifestação da voz de personagens periféricas: no presente caso, isso é feito com a do degradado. Essa voz enuncia: “Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português. Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo...” (SANT’ANA, 2009, p. 7). Desse modo, linearmente, a voz em destaque relata ao leitor as suas vivências, desde o infortúnio em Portugal às aventuras nas terras de Santa Cruz.

O “emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial” é também mencionado por Fleck (2017, p. 110-111) como uma das características da modalidade do romance histórico de mediação. O autor sinaliza para esse uso da linguagem em contraste com os experimentalismos linguísticos comuns nas narrativas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica. Segundo aponta Fleck (2017), os romances históricos mais atuais valem-se de uma escrita mais simples, mas não menos cuidadosa, que esteja mais próxima do leitor hodierno, para que um público mais amplo consiga dialogar com a obra sem muitas dificuldades. A linguagem empregada pela voz do degradado que enuncia o discurso é bem representativa desse uso: “Os remos mergulharam em águas de um tom verde-azulado como eu jamais havia visto. À medida que nos aproximávamos da praia, foi juntando mais gente – uns duzentos, talvez. E notei, com certo temor, que muitos estavam armados com arcos e flechas.” (SANT’ANA, 2009, p. 31).

A paródia – ou releitura crítica, segundo Hutcheon (1985) – que a obra de Sant’Ana (2009) efetua da *Carta de Achamento*, de Pero Vaz de Caminha, evidencia o “emprego de estratégias escriturais bakhtinianas” (FLECK, 2017, p. 111), também presente na narrativa infantojuvenil. Essa é, também, construída a partir das intertextualidades com os documentos oficiais: “Ao monte foi dado o nome Pascoal, e à ilha, Vera Cruz” (SANT’ANA, 2009, p. 24), ou, ainda, em passagens como: “Os visitantes da véspera, que trajavam as camisas que lhes havia dado para *cobrir suas vergonhas*, seguiram juntos também, com as ordens de passar lá a noite para recolher informações e ir me acostumando ao local.” (SANT’ANA, 2009, p. 30, grifos nossos), cuja seleção lexical remete aos escritos de Pero Vaz de Caminha.

Embora seja uma narrativa voltada a um público bastante jovem, o relato do degradado não deixa de empregar os “recursos metaficcionais”. Segundo Fleck (2017, p. 111), na modalidade de romance histórico de mediação,

[...] a utilização de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, dá-se sem que estes se constituam no sentido global do texto. [...] Isso pode ocorrer por meio da presença de um diálogo entre a voz enunciativa do discurso e seu narratário ou por sutis enunciados do narrador.

No relato do degradado, isso acontece, muitas vezes, pelo emprego de frases interrogativas, que propõem um diálogo com o leitor, para promover o seu engajamento nas proposições de hipóteses e sugestões possíveis às soluções que busca a personagem, tornando a leitura mais participativa, como vemos no enunciado: “Onde habitariam eles? Em árvores, como macacos? Em buracos ou grutas? E eu, onde me abrigaria?” (SANT’ANA, 2009, p. 29). Em outras ocasiões do relato, a metaficcionalidade – que revela as opções escriturais do narrador – é muito mais direta, como podemos observar no discurso que compartilha com o leitor as opções tomadas pela voz enunciativa quanto ao registro dos nomes dos habitantes das terras: “Mas nesta minha narrativa, na maioria das vezes terei de me referir a eles pela tradução portuguesa de seus nomes.” (SANT’ANA, 2009, p. 43).

De acordo com o exposto, constatamos que a literatura híbrida de história e ficção infantojuvenil é uma corrente literária que, aliada à teoria do romance histórico de mediação, proposta por Fleck (2017), pode contribuir de forma significativa para que o aluno compreenda que tanto a narrativa oficializada pelo discurso historiográfico tradicional quanto a narrativa ficcional são constituídas pela linguagem e que, por meio dela, podemos conhecer melhor os meandros discursivos que tornam o passado inteligível no presente e, sempre que necessário, também ressignificar esse passado.

Conclusões

Consideramos, como o faz Candido (1995), que a Literatura tem um papel essencial na formação humana e, portanto, merece ser levada ao espaço da sala de aula a fim de ampliar os horizontes de expectativas do leitor já na fase inicial de sua formação leitora. Por meio dessa ampliação, a arte da palavra consegue despertar inquietações nos leitores e, ainda, preencher as lacunas deixadas pela historiografia.

Nesse sentido, compreendemos que, quando comparamos um discurso histórico oficial com um discurso ficcional, temos três olhares sobre o mesmo momento histórico (FLECK, 2017): o do historiador, o do romancista e o do leitor. O discurso das narrativas híbridas de história e ficção é, portanto, dialógico e está em movimento. Por meio dessa expressão literária, é importante destacar que outras vozes podem ser resgatadas e encontrar seu espaço de enunciação na arte, a fim de ressignificar o passado, em cujo discurso tradicional da historiografia sempre se deu privilégio às vozes que emanam dos espaços do poder instituído.

Ao verificarmos uma deficiência significativa em relação à existência de estudos híbridos de história e ficção específicos da ficção infantil, infantojuvenil, juvenil e jovem, vemos que esse ramo da arte literária é um campo de estudo que precisa de mais aprofundamento, com pesquisas acadêmicas específicas, visto que o consideramos ainda pouco desenvolvido. As publicações mais recentes, inclusive, deixam em aberto muitas questões sobre as especificidades que caracterizam essa produção mista voltada ao público do Ensino Fundamental e, talvez, do Médio em nosso país.

Também, nesse mesmo sentido, vislumbramos, conforme Coelho (2010), a importância em se recuperar e reinventar o passado, repleto de peculiaridades, principalmente ao resgatarmos as narrativas indígenas e africanas, que, ao nosso ver, foram silenciadas, marginalizadas, apagadas, por muito tempo. Essas são, também, vozes que emergem com potencialidade ressignificativa nas narrativas híbridas aqui mencionadas.

Desse modo, verificamos a necessidade de estudos mais aprofundados com relação às narrativas híbridas de história e ficção para crianças, juniores e adolescentes, campo que merece destaque, pois essa corrente literária possibilita que seu leitor (infantojuvenil e jovem) retorne aos seus conhecimentos sobre o passado e, se necessário, ressignifique-os de forma consciente e crítica.

Por fim, constatamos que as especificidades da tessitura narrativa de *Degredado de Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana, por se tratar de uma obra híbrida de história e ficção, são compatíveis com as características da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, especificadas por Fleck (2017) e por nós aplicadas à leitura do corpus.

Essa teoria, bastante recente, contribui para entendermos o processo de escrita da autora e sua intenção, visto que ela, na construção de seu discurso híbrido,

não apaga, não menospreza, não suprime o discurso da história tradicional, mas possibilita que novas vozes, em especial, dos marginalizados e excluídos, possam ecoar e renarrativizar eventos do passado que deixaram nos anais da história apenas os nomes consagrados de colonizadores europeus.

Referências

ALBUQUERQUE, A. B. de; SOUZA-ALBUQUERQUE, K. D. M. S. de. Literatura e sala de aula: uma leitura das “histórias de Alexandre”, de Graciliano Ramos, e de “O avô e o rio”, de Aleilton Fonseca. In: Rev. **A Cor das Letras**, v. 20, n. 2, 2019. P. 178-191. Disponível em:

<<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/issue/view/150/showToc>> Acesso em: 18 fev. 2021.

BARTHES, R. **O rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **A carta de Pero Vaz de Caminha** ([1500], 2020). Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf> Acesso em 10 fev. 2021.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5.ed. revisada e atualizada. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

DEL POZO GONZÁLEZ, L. S.; BOVATO, H. P. As leituras básicas inaugurais da literatura hispânica na formação cultural dos docentes na segunda licenciatura-PARFOR/Espanhol. In: LOPEZ, C. J.; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S. (Orgs.). **A pesquisa em Literatura e Leitura na formação docente** – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino, vol. 1. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018, p. 41-54.

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

HUTCHEON, L. **Uma teoria da Paródia**: Ensino das formas de arte do século XX. Trad. Tereza L. Peres. Lisboa: Edições 70, 1985.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. Artigo científico: **SciELO**, 2011. Disponível em

<<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2020.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**: una propuesta para la innovación curricular de la literatura. Madrid: Editorial La Muralla S.A, 1994.

OTONELLI, R. A. V. Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas ficcionais sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma proposta de estudo. In: LOPEZ, C. J.; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S. (Orgs.). **A pesquisa em Literatura e Leitura na formação docente** – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino, vol. 3. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018. Pp. 179-196.

Página | 125

PAZ, O. **Convergencias**. Barcelona: Seix Barral, 1991.

SANT'ANA, M. de F. **Passos Iniciais à formação do leitor literário**: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

SANT'ANA, S. **Degredado em Santa Cruz**. São Paulo: FTD, 2009.

EL LENGUAJE LITERARIO CRÍTICO/MEDIADOR DE LAS NARRATIVAS HÍBRIDAS EN LA SALA DE CLASE: VÍAS DE DESCOLONIZACIÓN

Resumen

La polisemia inherente al discurso artístico de la literatura posibilita la ampliación del horizonte de expectativas de los lectores, sean ellos adultos o niños. En ese sentido, el arte de la palabra contribuye para el perfeccionamiento y la comprensión del lenguaje como material de manipulación en la elaboración de los discursos que circulan en la sociedad. De ese modo, en este artículo, proponemos algunas reflexiones sobre la lectura de textos híbridos de historia y ficción – cuyo discurso sobre los eventos y los personajes del pasado muestra perspectivas distintas de aquellas consagradas en la historia tradicional – destinada al público infantojuvenil. Consideramos que la lectura de ese tipo de obras ofrece, cuando conducida de manera eficaz, el material propicio al desarrollo, a lo largo de la formación lectora, de la criticidad del educando frente al discurso historiográfico tradicional. En ese sentido, serán expuestas consideraciones sobre la tesis de la narrativa híbrida *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Ana. Fundamentamos nuestra lectura en los presupuestos de Coelho (2010), Luft (2011), Fleck (2017), entre otros. Esperamos, con las reflexiones expuestas en este texto, contribuir con los estudios que apuntan a un abordaje del texto literario como vía para la descolonización del pensamiento y a la formación de un lector ciudadano en América Latina.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil. Literatura e Historia. Enseñanza-aprendizaje de Literatura. Lenguaje Literario. Literatura Comparada.

Recebido em: 28/02/2021

Aprovado em: 17/06/2021