

Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora

Brazilian children's and youth hybrid literature of history and fiction: between the apologetic tradition and the decolonizing reframing

Fernanda Sacomori Candido Pedro*
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Laurênia Souto Sales**
Universidade Federal da Paraíba
Mamanguape, Paraíba, Brasil

Matilde Costa Fernandes de Souza***
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Margarida da Silveira Corsi****
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Paraná, Brasil

Resumo: Neste artigo discutimos sobre a formação do leitor literário, pois acreditamos que formar um leitor crítico, na sociedade latino-americana hodierna, é condição imprescindível para o cultivo do pensamento descolonial. Entendemos que somente uma formação dessa natureza pode conduzir os sujeitos aos rumos da descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, territorializados pelo colonialismo (FLECK, 2017). Diante disso, buscamos, neste artigo, analisar como as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras sobre o período colonial podem contribuir nesse processo. Para isso, analisamos as obras *Descobrimo o Brasil* (2000), de Julita Scarano, e *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal. Para alcançar o intento, utilizamo-nos dos estudos de Mendonza Fillola (1994), Zucki (2015), Fleck (2017), Mignolo (2017), entre outros. A partir da análise empreendida, compreendemos a necessidade da escolha crítica por parte do professor em relação às obras indicadas para a leitura dos alunos, para que estes possam vivenciar uma prática descolonizadora na escola.

Palavras-chave: Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis. Formação do leitor literário. Romance histórico contemporâneo de mediação. Colonialidade. Descolonialidade.

* Doutoranda em Letras pela Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste. Docente na rede estadual e municipal de Cascavel/PR. Membro do grupo de pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização". E-mail: fernanda.sacomori@escola.pr.gov.br.

** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do Departamento de Letras da UFPB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Membro do Grupo de Estudos em História da Cultura Escrita (GEHCE). E-mail: laureniasouto@gmail.com.

*** Doutoranda em Letras pela Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste. Docente na rede municipal e estadual de Cascavel – Paraná. Membro do grupo de pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização". E-mail: mcfernandes76@gmail.com.

**** Doutora em Letras pela Universidade Estadual Júlio Mesquita filho. Docente da Universidade Estadual de Maringá. Membro do grupo de pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção - vias para a descolonização". E-mail: mscorsi@uem.br

Abstract: In this article, it is discussed about the literary reader formation because we believe that forming a critical reader, in today's Latin American society, is a necessary condition for the cultivation of decolonial thinking. We understand that only a formation of this nature can lead individuals to decolonization of minds, identities and imaginary, territorialized by colonialism (FLECK, 2017). Therefore, in this article, we aim to analyze how the hybrid narratives of Brazilian children's and youth history and fiction about the colonial period can contribute to this process. For this purpose, we analyze *Descobrimo o Brasil* (2000), by Julita Scarano and *Os estrangeiros* (2012), by Marconi Leal. To achieve our intent, we were based in the studies of Mendonza Fillola (1994), Zucki (2015), Fleck (2017), Mignolo (2017), among others. From the analysis done, we understand the need of a teacher's critical choice in relation to the readings indicated for the students, so that they can experience a decolonizing practice at school.

Keywords: Hybrid narratives of history and fiction for children and young people. Literary reader formation. Contemporary historical novel of mediation. Coloniality. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

A leitura enquanto prática social é uma ferramenta libertadora de participação na sociedade e instrumento de desenvolvimento dos mais distintos tipos de letramento. Como instrumento, cujo domínio é imprescindível à liberdade dos sujeitos, em todos os tempos e sociedades, nos resta compreender que ela foi também arma eficiente e vital no processo de colonização instituído na América pelas poderosas nações europeias, no final do século XV e início do XVI. Isso se deu porque o seu domínio, à época, era restrito à parcela social dominante, à elite colonizadora que dela se valeu, em todos os momentos da colonização, para afirmar e documentar a subjugação dos povos originários de nosso continente.

Nesse contexto, na América Latina, a leitura e a escrita sempre estiveram atreladas ao exercício do poder. Com isso, pensar a leitura numa dimensão social e decolonial exige que não a concebamos como a mera ação de decodificar signos linguísticos, mas como uma habilidade que possibilita ao sujeito sair da condição de mero expectador dos acontecimentos e situar-se como protagonista da sua existência, pois

[...] transformar a nossa sociedade passa, necessariamente, por mudar a sua mentalidade colonizada – que parte da ideia de superioridade de uns sobre outros, da subserviência, da subjugação e da exploração – e a educação é a única via para alcançar tamanha proeza. A leitura – que segue a trajetória da tradição às rupturas necessária à inovação – é, sem dúvidas, a mais indicada das rotas nessa jornada de descolonização. (FLECK, 2019, p. 88).

De fundamental importância no processo educacional, a escola tem como uma de suas principais tarefas assegurar um adequado processo de iniciação à leitura como prática sociocultural, ligada ao prazer, mas também à atribuição de sentidos ao texto, conforme defendem Fant, Fleck e Lopez (2020). No entanto, desde o período da colonização, não houve, no Brasil, a preocupação com uma educação que possibilitasse a emancipação dos sujeitos e lhes desse autonomia, o que permite que nos deparemos, atualmente, com governantes que “trabalham” em prol de manter a sociedade refém da própria ignorância, privando-lhe do desenvolvimento de sua condição intelectual e de seu poder de ação. A esse respeito, Silva (2005, p. 37) assevera que “a crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma ‘crise’, mas um programa muito bem planejado por aqueles que detêm o poder”, pois, independentemente da classe social, a leitura propicia ao ser humano conhecer a si próprio e, conseqüentemente, perceber a realidade da qual faz parte. E isso não interessa à elite dominante, pois a apropriação da leitura “pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais.” (SOARES, 1995, p. 48).

Entre as práticas de leitura a serem implementadas nas escolas, elencamos a leitura literária como sendo de grande significância, pois possibilita ao leitor a exploração dos efeitos semânticos e discursivos do texto, conforme destaca Jouve (2002, p. 137-138): “se a leitura literária tem uma especificidade, é [...] por

meio de seus efeitos que se deve tentar apreendê-la”. Esse autor ainda destaca as considerações do crítico literário e escritor Michel Picard (1987),

[...] que atribuiu três funções essenciais à leitura dos textos literários, sendo que o desenvolvimento dessas competências se articula com o alto grau de complexidade que caracteriza a leitura literária: a) “a subversão na conformidade” – o texto literário ao mesmo tempo contesta e supõe uma cultura; b) “a eleição do sentido na polissemia” – o texto literário remete sempre a uma pluralidade de significações; e c) “a modelização por uma experiência de realidade fictícia” – propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade. E conclui afirmando que “[...] a leitura literária é, desses três modos, uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado”. (JOUVE, 2002, p. 137).

Na “eleição do sentido na polissemia”, conforme aborda Jouve (2002), o texto literário remete, sempre, a uma pluralidade de significações, logo, vemos que a multiplicidade de sentidos possíveis de serem atribuídos relaciona-se ao fato de a leitura literária ser substancialmente marcada pela subjetividade. Assim, ela nos presenteia com o seu caráter polissêmico, ao mesmo tempo em que nos enriquece no âmbito do plano intelectual e imaginário. Tudo isso contrasta, em grande medida, com o caráter assertivo e unívoco da escrita historiográfica, em especial, no que diz respeito às premissas tradicionais e hegemônicas.

Ao se ressaltar a natureza polissêmica de um texto literário, pode-se entender que a literatura tem o poder de potencializar a linguagem, para tanto faz peculiar uso de expressões simbólicas, a exemplo das alegorias e figuras de linguagem, que enriquecem sobremaneira o texto. Desse modo, é oportuno estimular a leitura crítica em sala de aula, com o objetivo de desvendar outros discursos possíveis, além daqueles apresentados, por exemplo, na história hegemônica.

É essa riqueza encontrada no texto literário, sobretudo nas narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil, que ressignificam nosso passado por meio da apresentação de um discurso alternativo à história tradicional, que julgamos contribuir com a formação dos jovens leitores. Essas leituras estão alinhadas às ações descoloniais propostas por pensadores latino-americanos, os quais entendem que

[...] o pensamento e a ação descolonial focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A leitura realizada sob essa perspectiva possibilita-nos perceber o poder das palavras, ao mesmo tempo em que nos leva a entender que a linguagem, enquanto objeto manipulável, permite à literatura problematizar discursos unívocos e hegemônicos, a partir do momento em que aborda diferentes subjetividades pela polissemia da linguagem, e, muitas vezes, promove a reflexão sobre aspectos da realidade, que não se fazem presentes em fontes históricas que registram nosso passado.

Essas narrativas híbridas de história e ficção, que julgamos aproximarem-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, incluem obras que, segundo Fleck (2017), estabelecem a intermediação entre o tradicionalismo das primeiras produções com as obras que primam pela criticidade e pela desconstrução do discurso historiográfico hegemônico. Esses textos são passíveis de leitura pelos leitores em formação na educação básica. Segundo o autor, essas produções

[...] abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos altamente paródicos e carnavalizados das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses e prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela do cotidiano do leitor atual. (FLECK, 2017, p. 64).

Desse modo, essa estratégia de abandono de estruturas altamente complexas pelos escritores de romances históricos tem por objetivo levar essas obras a um público mais amplo e ainda não especializado, ou seja, com uma formação leitora ainda não consolidada. A ideologia de enfrentamento ao discurso hegemônico, nessa modalidade, engendra-se, conforme explana Klock (2021), por meio da construção de um outro discurso, aquele que fica à margem, porém sem o propósito imediato de desconstruir a narrativa dos eventos históricos e as imagens das personagens existentes na historiografia tradicional. Assim,

[...] a opção decolonial presente nessas produções literárias híbridas contribui para que o leitor, em especial o público infantil e juvenil, possa ressignificar o passado e se posicionar enquanto sujeito histórico, tanto em ações presentes quanto futuras, promovendo, assim, a descolonização, ainda necessárias em vários aspectos, e o cultivo de ações decoloniais. (CAMARGO, CORRÊA, SANTOS, 2021, p. 196).

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura híbrida infantil e juvenil pode contribuir com a desmistificação do olhar do leitor em relação à história tradicional, eternizada ao longo de tantos anos, e buscar meios para ressignificar o passado. Nesse contexto, entendemos, em comunhão com Fleck (2020, p. 70), que, “pela arte literária, nosso povo pode manifestar outras possibilidades de conceber o passado, a escrita híbrida de história e ficção converte-se em uma das mais críticas resistências dos povos antes colonizados”. Todavia, a escolha de obras com esse viés, bem como a forma de ler a literatura, na escola, passa pelo crivo do professor e depende, muito, da formação e da mediação, que ele possa ofertar aos alunos em processo de aprendizagem.

A respeito da importância do professor no processo de ensino da leitura literária, Soares (1999) assevera que é necessário atentar ao fato de que a literatura pode estar sendo escolarizada de modo inadequado, muitas vezes servindo apenas como instrumento de discussão e alcance de outros saberes escolares. Desse modo, há, conforme a autora, atividades sugeridas aos alunos sobre textos literários, contudo, estas não enfocam o que neles há de essencial: “a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem.” (SOARES, 1999, p. 22). Por esse motivo,

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 21-22).

A autora questiona a concepção de escolarização que circula entre os críticos da relação literatura/escola. Então, para ter uma escolarização adequada, necessitamos de uma prática de ensino específica que considere a literatura enquanto atividade comunicativa e estética, mas que se apresente enquanto didática como prática interacional. A respeito dessa problemática do processo de formação do leitor na escola, Mendonza Fillola (1994, p. 11) destaca:

El inadecuado tratamiento didáctico de las producciones literarias tiene repercusiones que sobrepasan los propios objetivos del área correspondiente. Tales cuestiones problemáticas inciden en el desarrollo del hábito lector y son causa de la falta de apreciación y de inconexión de valores culturales, los cuales quedan relegados, por considerarlos como propios de cierta erudición, cuando en realidad la literatura debiera ser presentada como una genérica fuente de positiva aceptación multicultural.¹

Nesse sentido, o autor expõe em seu estudo diversos encaminhamentos metodológicos para o trabalho com o texto literário, tendo como enfoque a literatura comparada, uma vez que, a partir de uma metodologia baseada [...] *en la comparación y en el contraste de creaciones de signo artístico-lingüísticas, se mostrarán al alumno las comunes interrelaciones culturales y artísticas, de las que él alumno participa, como receptor, porque éstas se manifiestan en creaciones propias de las diversas lenguas de su entorno*². (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 25). Desse

¹ Nossa tradução: O inadequado tratamento didático com as produções literárias tem repercussões que ultrapassam os próprios objetivos da área correspondente. Tais questões problemáticas incidem no desenvolvimento do hábito leitor e são causas da falta de apreciação e desconexão com os valores culturais, os quais ficam rebaixados, por serem considerados como próprios de alguma erudição, quando, na realidade, a literatura deveria ser apresentada como uma fonte genérica de positiva aceitação multicultural. (MENDONZA FILLOLA, 1994, p. 11).

² Nossa tradução: na comparação e no contraste de criações de signo artísticos-linguísticos, serão mostrados aos alunos as comuns relações culturais e artísticas das quais o aluno participa, como receptor, porque estas se manifestam nas criações próprias das diversas línguas em seu entorno. (MENDONZA FILLOLA, 1994, p. 25).

modo, segundo o estudioso, a competência literária – conjunto de convenções para ler um texto literário – ativa-se na percepção das intertextualidades presentes nos textos oferecidos à leitura.

As proposições do autor também possuem como aporte teórico os estudos da Estética da recepção, Iser (1979) e Jauss (1994), teoria que destaca a importância do leitor na produção dos sentidos para o texto no momento da leitura da obra. Sobre o papel do leitor, Mendonza Fillola (1994, p. 26) assim destaca: “*la lectura es el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye*”.

Com base em Mendoza Fillola (1994), Zucki (2015) elaborou um trabalho com “Oficinas literárias temáticas”, no qual oferece uma alternativa metodológica de abordagem ao texto literário em diálogo com outras textualidades que versam sobre a mesma temática, no intuito de que o tema gerador eleito para a “Oficina”, seja visualizado nas diferentes textualidades, literárias ou não, permita ao leitor ampliar sua capacidade de compreensão e de estabelecer a relação desse tema com suas vivências. Essa modalidade de oficina é bastante adequada à abordagem de narrativas híbridas de história e ficção no âmbito infantil e juvenil porque nos possibilita relacionar a prática de leitura literária com outras diversas textualidades, contribuindo à formação geral do sujeito leitor, a qual pode constituir-se em uma ação de descolonização das mentes, das identidades e dos imaginários dos leitores em formação.

Para exemplificar essas possibilidades, a seguir, apresentamos uma leitura das obras *Descobrimo o Brasil* (2000), de Julita Scarano, e *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, as quais versam sobre o período colonial brasileiro e apontam para visões distintas sobre os mesmos fatos históricos, cuja releitura é construída por meio de técnicas escriturais específicas. Delas se depreendem ideologias diferentes, oriundas, sobretudo, das escolhas linguísticas que o autor emprega na construção do seu texto, como, na sequência, podemos observar.

RESSIGNIFICAÇÕES DO BRASIL COLÔNIA NA LITERATURA HÍBRIDA DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL

Deu-se, no período colonial – que, na América, vai do final do século XV até o início do século XX –, o mais significativo choque entre sujeitos representantes de culturas muito diferentes: os europeus, que viviam intensamente o momento das “grandes navegações” e o processo de “pureza racial/religiosa”, com a expulsão de mouros e judeus de certos reinos europeus, assinalando o início da era moderna, conforme aponta Todorov (1983), e os habitantes das comunidades e dos impérios originários da América, que viviam, em sua grande maioria, sob os desígnios da cultura oral. Nesse período ocorreram ações colonialistas implementadas pelas coroas europeias, que se apossaram das terras americanas, promovendo, além da subjugação, do extermínio de comunidades nativas e da exploração dos bens materiais da terra, a aculturação das nações autóctones e a imposição a elas, por parte dos colonizadores, dos hábitos, dos costumes, das formas de representação e de produção, das crenças e dos valores oriundos da cultura europeia.

Essa territorialização – posse e domínio (FLECK, 2017) – tanto do espaço geográfico quanto do mental e do imaginário, promovido pela colonização, faz dos habitantes nativos, e de todos os sujeitos subjugados por esse sistema, objetos que “precisam” ser “civilizados”, convertidos à fé cristã e rentáveis para a manutenção do poder, centrado no sujeito branco, europeu. A “[...] ‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017b, p. 13), e outorga ao “civilizado” europeu o direito absoluto sobre a terra e as suas gentes. Sobre o conflito cultural ocorrido nesse período, afirma Coutinho (2003, p. 43):

[...] calcados em duas figuras aparentemente dissímeis, mas marcadas no fundo por uma mesma atitude etnocêntrica, os atores desse período encararam os habitantes da nova terra, ou como idênticos a eles

³ Nossa tradução: A leitura é o resultado da interação entre o texto e o leitor, o produto de um diálogo em que se negocia entre a coerência interna do texto e a que o leitor lhe atribui. (MENDONZA FILLOLA, 1994, p. 26).

mesmos, projetando nos primeiros seus próprios valores, ou como diferentes, e consequentemente inferiores, justificando com isso, de uma maneira ou de outra, a sua subordinação.

Os fatos nominados anteriormente deram origem às atuais nações americanas em suas tão múltiplas facetas, sendo, pois, essenciais à formação identitária das novas nações que surgiram ao longo dos séculos a partir desses confrontamentos primeiros. Esse tema é, talvez, o mais árduo debate literário e histórico entre os continentes europeu e americano. Nessa arena, os representantes de ambos os lados dos eventos históricos ocorridos buscam, pela manipulação do discurso, assegurar pontos de vista díspares sobre os enfrentamentos que levaram à colonização, subjugação e exploração do território americano por parte dos europeus colonizadores ao longo de séculos.

Contudo, longe de haver sido esse um processo homogeneizador, a colonização americana produziu múltiplas mestiçagens e hibridações, que geraram sociedades multiétnicas e pluriculturais no nosso continente. Essas marcas de identidade foram, ao longo de muito tempo, negadas, ocultadas, mascaradas pelos sujeitos latino-americanos, que foram levados a crer, pelos séculos de colonialismos, que somente a cultura e a identidade europeizadas é que possuíam algum valor. Mentes e imaginários foram, desse modo, igualmente colonizados.

A versão histórica/literária documental desse evento, em relação ao território brasileiro – *A Carta de achamento* (1500)⁴, de Pero Vaz de Caminha – protagonizado pelos marinheiros portugueses, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, na costa sul do estado da Bahia, em 1500, tem sido, pois, repassada de geração a geração ao longo dos tempos pelo próprio sistema escolar que valoriza e preza essa versão escritural documentada do passado. Ela chega ao aluno por meio do livro didático de língua portuguesa – como texto fundacional de nosso sistema literário –, assim como é vista desde o âmbito da história, abordada no material didático específico destinado à transmissão desses conhecimentos. Nem uma área nem a outra tem-se preocupado com apresentar aos estudantes versões distintas desses acontecimentos.

Contudo, atualmente, com todo esse conjunto de diferentes possibilidades de se dimensionar esse encontro de culturas, outros olhares já podem ser lançados sobre esse passado. Esse processo pode começar pela área da literatura, pela inserção, nos programas de leitura do Ensino Fundamental, de narrativas híbridas de história e ficção. Nesse contexto, todavia, deve-se optar por aquelas versões que apresentam olhares outros sobre esse momento histórico, uma vez que, algumas delas, podem, também, corroborar o discurso histórico hegemônico. Já outras evidenciam modos de ressignificar os eventos ocorridos por meio de olhares outros lançados sobre os acontecimentos. Vejamos como isso se apresenta na prática leitora.

A obra *Descobrimdo o Brasil* (2000) de Julita Scarano – tradição apologética

A obra *Descobrimdo o Brasil* (2000), de Julita Scarano, apresenta, em sua diegese, como personagem protagonista e narradora, uma avó. Essa aparece contando ao seu neto, Pedrinho, e outros primos do menino, os momentos mais importantes da trajetória cronológica de ações do “descobrimento” à independência do Brasil (1500-1822). Ela é composta de 66 páginas e está organizada em 4 capítulos. A obra traz, em seu corpo textual, elementos que nos remete ao gênero lírico, tanto pela disposição das linhas escritas, quanto por algumas rimas presentes na narrativa. Isso assegura à escrita a sua indispensável literariedade.

⁴ Para que se tenha uma ideia sobre o uso desse documento feito pela literatura infantil brasileira, recomendamos a leitura do artigo “A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção” (SOUZA; SPIESS, SANTOS), publicado na *Revista Entreletras*, v. 12 n. 3 (2021): A arte literária na América Latina como via de descolonização. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13428/19779>. Acesso em: 26 fev. 2022.

Na obra, a autora expõe que “Descobrir é o quê? Descobrir é inventar? É inventar outra terra? Não, respondeu a avó. Descobrir uma outra terra, isso seria encontrar.” (SCARANO, 2000, p. 7-8). Nesse fragmento, observa-se que a autora discute a noção de “descoberta de terras”, expressão tantas vezes utilizada para definir o momento em que os portugueses chegaram ao Brasil. A expressão “descobrimento do Brasil” passou a ser questionada por muitos historiadores, dado se tratar de uma expressão eurocêntrica, que sinaliza não reconhecer o fato de que, naquele período, já havia povos nativos habitando essas terras, e há muito tempo. Desse modo, a narradora – avó, detentora do conhecimento – elucida aos narratários – crianças, curiosas por adquirir conhecimentos – que os colonizadores, quando chegaram na América, não criaram terras novas, eles passaram a conhecer terras que já existiam, reforçando o discurso historiográfico tradicional, uma vez que tal enunciação deixa oculto a forma violenta em que se deu a invasão do território pelos europeus.

Diante do exposto, cremos que já se faz necessária a desconstrução da ideia de “descobrimento” do Brasil, pois ela cria em nosso imaginário a concepção de uma terra desconhecida e inabitada, o que sabemos não ser o caso do Brasil. No nosso inconsciente materializa-se o discurso dos europeus, pautado numa hierarquia que implicava haver uma superioridade do homem branco - poder europeu - sobre aquele outro, tido como “selvagem”, não civilizado, também denominado no discurso historiográfico como autóctone/nativo/habitante originário. Essa é a base da retórica da colonialidade, ou seja, o discurso “da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia [...] focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo.” (MIGNOLO, 2017, p. 8).

A diegese de *Descobrimo o Brasil* (2000) possui um eixo narrativo único, que apresenta um narrador em nível extradiegético que relata os acontecimentos em um nível externo, distanciado dos fatos, com uma voz enunciativa heterodiegética que mesmo não fazendo parte do universo narrativo, relata a história na terceira pessoa, sabe de tudo. É a partir dessa perspectiva que, de forma onisciente, narra-se sobre a reunião das crianças em torno da avó para ouvir os relatos a respeito de alguns fatos históricos da colonização do Brasil. Para isso, o narrador vale-se da voz enunciativa da avó, construindo os enunciados em discurso direto: falas das personagens que se expressam, mediadas pelo narrador. Essa estratégia não é nada inocente no espaço da literatura para jovens leitores infantil/juvenil, pois ela prescinde do pressuposto cultural de que a imagem do sujeito mais velho se atrela à sabedoria, ao conhecimento e à autoridade, a qual transmite a ideia de uma verdade inquestionável.

A escrita de *Descobrimo o Brasil* (2000) é uma amostra de como discursos de diferentes naturezas podem se imbricar em uma narrativa ficcional, projetando imagens plurais, às vezes, dicotomizadas entre a exaltação e a criticidade ao se dirigir a um mesmo referente. Ao se iniciar a contação de história pela personagem da avó – em um primeiro encontro com o neto e seus amigos – vemos que ela transmite às crianças imagens heroicas e exaltadoras dos sujeitos portugueses do final do século XV, que se aventuraram pelo mar perigoso e desconhecido, conforme verificamos no excerto a seguir: “nos veleiros que navegam nossos mares, há velas para o vento ventar. Os marinheiros espertos vão mudando essas velas de lugar e o vento leva seus barcos para onde eles querem estar. Assim as pessoas antigas navegavam pelo mar”. (SCARANO, 2000, p. 12).

Nota-se que nesse discurso poético não se faz nenhuma referência de que esses sujeitos vão se apossar das terras e das riquezas de outros povos e, na grande maioria das vezes, escravizá-los, mas, sim, cria-se a ideia de quem vai “buscar” as preciosidades desses lugares.

Focamos em outro fragmento da obra. “Com medo, muito medo, mas seria tão bom buscar as coisas ricas e belas das terras além do mar. E aos poucos, devagarinho, os marinheiros valentes foram vencendo o mar, chegando em terras distantes. Terras felizes e belas cheias de ouro e marfim.” (SCARANO, 2000, p. 16). O enunciado é amenizado com os termos “chegar” e “buscar”, como vemos na enunciação “em belas terras chegando, mundos novos vou buscar” (SCARANO, 2000, p. 17). A sugestão que se projeta no discurso é de que esse ato de “chegar” e “buscar” é

isento de qualquer problemática, ao contrário, configura-se, nessa perspectiva, como algo idealizado: “um mundo novo”, um propósito louvável, um mérito pelo esforço realizado, pelos medos enfrentados, pela bravura demonstrada. Intencionalmente, a autora faz uso de alguns signos linguísticos na obra para abrandar os fatos que ocorreram no “descobrimento” do Brasil. Podemos constatar essa sutileza discursiva nos seguintes enunciados:

Que medo devia dar! Dava medo, muito medo.

Com medo, com muito medo...

Mas sabiam, meus bons meninos, sortudo foi Portugal; sorte muito menor a do indígena local, que teve males e guerras, doenças a não acabar. (SCARANO, 2000, p. 32).

A repetição da palavra medo é uma forma de exaltar a valentia dos marinheiros portugueses que, apesar do medo – enfatizado pela autora em diversos momentos do texto – conseguiram desbravar, e isso, de certa forma, causa um fascínio, admiração no leitor, principalmente os que estão em processo de formação. No que se refere ao excerto “sorte muito menor”, vemos a suavização dos fatos, a autora não revela abertamente em seu discurso que os povos indígenas, submetidos à escravização portuguesa, sofreram a violência cultural e física ou enfrentaram as epidemias e a morte. São em discursos hodiernos como esses nos quais vemos a sutileza, a astúcia e a sagacidade com que a colonialidade segue mantendo-se persistente em nosso meio. Ecos da retórica colonialista são evidentes nesse tratamento linguístico poético dado ao passado, direcionado a jovens leitores em formação. Sob outra roupagem, repete-se o discurso da colonialidade, “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’.” (MIGNOLO, 2017b, p. 2).

A escolha lexical presente em *Descobrendo o Brasil* (2000) conduz a criança à moralidade e à passividade em relação ao discurso do adulto, ou seja, não coloca em dúvida o que está sendo dito. No fragmento, a seguir exposto, verificamos que dois signos se destacam: o medo e a aventura “Nesses barcos tão pequenos? Que medo devia dar! Dava medo, muito medo. Grande medo do mar, com suas correntes e ondas, com furacão, vendaval. [...] e assim marinheiros portugueses e de outras terras se aventuraram no mar.” (SCARANO, 2000, p. 13).

Dessa forma, considerando-se o contexto de uma leitura para crianças: “medo” e “aventura”, ambos inerentes às experiências dos leitores, são superados pelos portugueses, projetando uma imagem positiva desses sujeitos para as crianças, exaltando-os como grandes aventureiros, heróis do mar, valentes e destemidos. A autora, sabendo que escreve para leitores muito jovens, faz uma escolha lexical visivelmente tendenciosa à exaltação e à heroificação desses sujeitos na obra. Podemos constatar esse aspecto novamente, na prática da leitura, quando a autora menciona: “Em terras da velha Europa, onde fica Portugal, [...] muitas delas queriam outras terras procurar.” (SCARANO, 2000, p. 10). O emprego de “Velha Europa” é, sem dúvidas, na situacionalidade da contação de história – e mesmo no ambiente de leitura entre crianças – uma expressão que, pela cultura na qual vivemos – um indicativo de “respeito e consideração”. Já o emprego da expressão “outras terras buscar” é plenamente encobridora das ações colonizadoras dessas metrópoles europeias: a exploração, a subjugação e a escravização de outros povos além da ou apropriação? de suas terras. Segue-se, pois, ocultando, ainda no século XXI, o “lado mais escuro ‘a colonialidade’” (MIGNOLO, 2017b, p. 2), na “amena” literatura infantil que trata da temática da colonização de nossas terras e povos.

Destacamos que há um elemento ideológico e colonialista, que fica intocado na obra: a religiosidade cristã trazida ao Brasil. No texto, ela é representada pela figura dos jesuítas, cujas ações são louváveis do ponto de vista da voz enunciativa. Ao apresentar, na contação de histórias, esses sujeitos – os jesuítas – que, historicamente, sabemos, contribuíram fortemente e significativamente à colonização do Brasil, a tessitura narrativa é plenamente condescendente com esse passado,

revelando apenas o traço “educativo” e “religioso” desse contingente de colonizadores, conforme se observa no excerto a seguir: “Veio gente, até criança, e veio governador, e vieram padres para índios e brancos ensinar. Esses padres jesuítas criaram escolas para ensinar a ler, a escrever, contar. E também aos pequenos índios, e a toda população, ensinaram a rezar.” (SCARANO, 2000, p. 41). Desse modo, subtrai-se desse leitor a possibilidade de questionar esse passado, ou seja, o discurso ficcional acaba servindo para reforçar o discurso colonialista remanescente em nossas sociedades que prega a “necessidade” da figura do colonizador em terras alheias para civilizá-las “para índios e brancos ensinar”, para modernizá-las “criaram escolas para ensinar a ler, a escrever, contar”, e para salvar a seus habitantes da perdição “aos pequenos índios, e a toda população, ensinaram a rezar”.

Scarano, em sua obra *Descobrimo o Brasil* (2000), reproduz trechos do documento histórico de Caminha – a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal –, de forma consciente e contextualizada, como podemos observar nesses excertos: “[...] a carta dizia assim: ‘Era uma quarta-feira, 22 de abril, nós vimos um monte muito alto e mui redondo...’”, e “[...] ‘avistamos homens pardos, traziam arcos nas mãos, e setas e alguns enfeites, mas andavam todos nus (SCARANO, 2000, p. 25 e 26). Esse recurso da intertextualidade, implementado na escrita ficcional, permite aproximar o leitor em formação ao discurso historiográfico do qual emana o teor da colonialidade.

Um dos elementos primordiais de uma narrativa ficcional é a personagem. Esse é essencial na construção de uma diegese, pois reúne os dados que vinculam a ficção à existência fatural e, assim, é primordial à construção da verossimilhança, pois nenhum outro artefato é mais plausível de criar identificação com o sujeito leitor do que a constituição de uma personagem. Nas narrativas híbridas de história e ficção temos, geralmente, duas categorias de personagens: as “puramente ficcionais” – inventadas pelo autor – e aquelas “de extração histórica” – reelaboradas na ficção, mas oriundas das escritas historiográficas precedentes.

Nessa obra, temos como personagens puramente ficcionais a avó – que atua como contadora de histórias. É, primordialmente, dela a voz enunciadora do discurso; Pedrinho: o neto curioso que questiona a avó sobre “o que é descobrir?”; Maria: uma das crianças que ouve a história contada pela avó e os amigos e primos de Pedrinho. Como personagens de extração histórica, estão inseridas no relato Pedro Álvares Cabral, Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio, Vasco da Gama, entre outros sujeitos europeus da época das grandes navegações, todos retratados de forma heroicizada.

Diante do exposto, nota-se que, no texto, não há qualquer movimento de questionamento ou de interpelação frente ao que foi registrado pelos colonizadores no documento histórico. A textualidade superficial trazida ao relato infantil/juvenil remete ao encontro amistoso entre os integrantes da frota de Cabral e os habitantes originários de nossas terras, sem aludir ao discurso colonialista que se depreende de sua totalidade.

Constatamos, a partir da leitura da obra, que essa possui excelente qualidade estética, além da elaborada sonoridade discursiva. No entanto, a sua leitura é limitadora, uma vez que não chega a esconder os crimes ocorridos no passado, mas, a todo tempo, tenta justificar as invasões, por meio de um discurso apologético, laudatório e exaltador dos feitos “heroicos” dos colonizadores que trouxeram o progresso, a salvação e a civilidade ao Novo Continente.

São discursos literários como esses citados na obra de Scarano, amenos, fluídos e cheios de ludicidade, que reproduzem os objetivos da colonialidade, conceito que remete a “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (MIGNOLO, 2017, 4-5). A respeito dos efeitos dessas enunciações, Fleck (2017, p. 127) aponta que, “a eficiência das ações colonizadoras empreendidas nesse sentido é tanta que a grande maioria da população ou não sabe que ainda é colonizada, ou nega absolutamente tal condição.” São essas as condições que permitem a reminiscência, a extensão e as consequências da colonialidade até os nossos dias, instaurados nos espaços artísticos e educacionais. No entanto, muitas outras obras sobre esse período histórico

podem ser introduzidas para ressignificá-lo. Uma possibilidade é a narrativa híbrida que apresentamos a seguir, a qual oferece um outro discurso, daquelas personagens marginalizadas na história hegemônica.

A obra *Os estrangeiros* (2012) de Marconi Leal – ressignificação descolonizadora

A obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, oferece outra perspectiva para narrar o choque de culturas ocorrido no período da colonização, uma vez que o relato do autor se desenvolve a partir do olhar de três irmãos: Anhana, Nauru e Saru. Nessa obra, o encontro conflituoso de diferentes culturas nas terras brasileiras, após a chegada dos portugueses, é evidenciado sob o olhar de crianças autóctones.

Desse modo, nessa obra híbrida juvenil, a perspectiva de narração dos fatos se inverte, conforme anuncia Sharpe (1992), para uma “visão de baixo”. Nas palavras de Pedro, Fleck e Santos (2022, p. 673) “visão de baixo” é “aquela que está em consonância com os estudos historiográficos mais recentes que fazem parte da história nova. Essa abordagem historiográfica demonstra a importância da inserção das vozes dos diversos atores que participaram da construção da história, para que se consiga colocar em diálogo as diferentes versões sobre os acontecimentos”.

Ademais, essa maneira de proceder à releitura do passado pela ficção juvenil aproxima-se das peculiaridades da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017), o qual pertence ao grupo de romances históricos considerados críticos, pois confrontam o discurso hegemônico da história e buscam desconstruir a verdade do passado registrada pela historiografia positivista. Com a opção por essa narrativa ficcional passamos a ter um ato de descolonização que busca conscientizar o leitor sobre o processo de subalternização que os povos autóctones sofreram desde a colonização e que perdura até os dias atuais, por meio de um discurso de modernidade, de civilidade, que naturaliza a superioridade dos europeus sobre os povos latino-americanos (GROSSFOGEL, 2006).

A diegese inicia-se com a aldeia da tribo Eçarais, em que viviam as crianças, sendo invadida e destruída por homens brancos. Elas ao verem seus pais sendo feridos por esses homens, fogem para a floresta. Conforme relata o narrador, os três irmãos [...] estavam perdidos, sem saber para onde ir, sem ter onde dormir, sem tribo, sem oca, sem mãe nem parentes. Que teria acontecido com seu pai, que havia sido ferido? Qual seria o destino de seu povo? Uma dor sufocante calou os dois irmãos. (LEAL, 2012, p. 15).

Sozinhos e perdidos na floresta, os três irmãos aceitam a ajuda de um homem que promete levá-los a sua família, porém, ao invés disso, dirige-se a um acampamento jesuíta e os deixa lá, para trabalhar, aprender a falar como os brancos e partilhar das mesmas crenças deles. Esse aprisionamento e a imposição aos costumes dos “estrangeiros” geram muita revolta no irmão mais velho – Anhana – que acaba, após alguns atos de rebeldia, sendo levado para outro lugar. Sem saber o que havia acontecido com o irmão, Nauru, irmão do meio, inconformado, planeja uma fuga, consegue obter êxito e depois de conviver com escravos numa vila, consegue encontrar Anhana. Depois de muitas peripécias e fugas, juntos, os dois partem em busca do irmão mais novo, Saru, que estava no acampamento jesuíta.

Quando os irmãos encontram Saru, no acampamento jesuíta, ele já não quer mais voltar a sua família, pois o que lhe fora ensinado, segundo os preceitos na fé cristã, é que Deus considerava errado seu retorno à tribo para viver como antes. Segundo enuncia a personagem, “Deus não quer que eu faça isto, Anhana. Seria errado – insistiu o outro.” (LEAL, 2012, p. 116). Desse modo, sob o olhar da literatura juvenil brasileira crítica, percebemos quão eficaz era o sistema jesuítico para converter e aculturar os habitantes originários das terras brasileiras. Deixa-se, no relato ficcional, o registro dos efeitos da colonialidade impregnados na mente, na identidade e no imaginário dos

sujeitos expostos a esse processo. Daí advém a necessidade de uma segunda descolonização que vá além do fato político. Essa “*segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas*”⁵. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Sobre as personagens históricas, “os jesuítas”, a perspectiva do relato ficcional – a do nativo que vivia nas reduções jesuíticas e sofria com a imposição da religião cristã – não é explorado na obra de Scarano (2000), que, assim, descreve o papel que tiveram na instrução dos autóctones:

Esses padres jesuítas logo criaram escolas
Para ensinar a ler, escrever, contar.
E também aos pequenos índios, e a toda população, ensinaram a rezar.
(SCARANO, 2000, p. 31).
[...] Tudo o que os grandes sabiam elas deviam aprender.
Coisas muito diferentes das que vocês, meus meninos,
devem hoje estudar. Mas coisas de bem viver. (SCARANO, 2000, p. 34).

Esses fragmentos manifestam o papel colonizador da Companhia de Jesus – um instrumento que, visto pela ótica do poder e do saber, contribuiu para a ampliação e “conquista” da América Portuguesa. Tal relato ajusta-se ao apresentado pela historiografia tradicional, que não revela as violências cometidas em nome da conversão dos nativos. Já o relato ficcional de Leal (2012) amplia a versão daquilo que, de fato, ocorreu nesse período histórico em que se buscou, à força, converter os nativos à fé, à ideologia e à cultura europeia. Esse discurso da supremacia racial e cultural – fomentado pelas ideias e por toda a estrutura colonial – levou os indígenas a se enxergarem como um povo inferior ao europeu e a abandonarem muitos de seus costumes. Isso os levou a aceitar o que era imposto pelos colonizadores e a seguir suas decisões ao longo de muitos anos.

Na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, segundo Fleck (2017), o foco narrativo é centralizado em narradores ex-cêntricos, isto é, a voz enunciativa do discurso passa a ser de personagens relegados a um plano insignificante ou daqueles ausentes nos relatos oficiais, ou, ainda, pode ser representada por uma visão que os privilegia. Na obra de Leal (2012), embora tenhamos um narrador extradiegético (GENETTE, 1995), essa peculiaridade também se materializa, pois, a narrativa desenvolve-se pela adoção, por essa visão enunciativa, da ótica das experiências vivenciadas pelos três meninos indígenas aprisionados pelos jesuítas, como se vê a seguir:

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

Essa perspectiva apresentada caracteriza-se como marginal, uma vez que o narrador não é um personagem integrante do universo diegético, como se pode observar em uma das cenas apresentadas pelo narrador, em que os europeus encontram os autóctones: “Quem primeiro viu a aproximação foi Anhana, que correu para o centro da aldeia com seus passos atabalhados, gritando e acenando com os braços, em desespero.” (LEAL, 2012, p. 9).

⁵ Nossa tradução: [...] segunda descolonização – a que nos referimos como decolonialidade – terá que abordar a hierarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intacta. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

A ideologia assumida pelo autor da obra – considerada crítica no que diz respeito à história hegemônica – e a perspectiva assumida pelo narrador, que revela o olhar de quem “pertence ao lugar (nativo) ficam evidentes no título da obra. Conforme relata o narrador,

[...] os três se abraçaram novamente. E, pouco depois, se puseram a caminho. Seguiam juntos pelo meio da mata, para a nova aldeia dos Eçarais. Fugiam para longe dos brancos, para longe da destruição que eles traziam. Procuravam ter de volta a paz que possuíam antes da chegada dos invasores. Uma paz que se tornava cada vez mais difícil de ser obtida. E que seria eternamente ameaçada pelo poderio dos **estrangeiros**. (LEAL, 2012, p. 12, grifo nosso).

Essa diegese assinala que os europeus conquistaram o território com o uso da violência, ou seja, não tenta ocultar os crimes e o extermínio que ocorreram com os povos originários, quando os europeus invadiram o território. Além disso, expõe a subjetividade dos povos originários, os sentimentos experimentados por eles nesse momento, o sofrimento, o medo pela perda de seus familiares, como podemos observar nesse excerto de Leal:

Vinham destruindo aldeias por onde passavam e levavam aprisionados os índios. Alguns acreditavam que eles eram deuses mesmo. Ou seres da floresta. O certo é que nenhum dos Eçarais havia visto aquela gente de perto. Muitos nem mesmo acreditavam que existissem de verdade. Quando surgiram, a visão poderosa os deixou paralisados. Sim, aqueles deuses, ou gênios, ou demônios, aquela gente, fosse o que fosse, era real. Tinha o poder do fogo. Possuía montarias como nunca vistas antes. E estava disposta a se vingar dos Eçarais, como tinham se vingado de outros povos, sem que ao menos se soubesse o motivo de tanta fúria. (LEAL, 2012, p. 11).

Se no texto de Leal (2012), fica evidente a invasão de um território já habitado por outros povos. Scarano, na obra *Descobrendo o Brasil* (2000, p. 16, grifo nosso), ao enunciar “mas seria tão bom **buscar** as coisas ricas e belas” e “foram vencendo o mar, **chegando** em terras distantes” dá a entender que os portugueses tinham direito a se apossar dessas terras, pela “bravura” e “heroicidade” de suas aventuras marítimas. Com esse discurso, a perspectiva assumida pela autora é a mesma do colonizador, a que está registrada pela história tradicional, pois, em nenhum momento, ela manifesta a visão dos autóctones sobre a tomada “de posse” de suas terras, os ataques, o sofrimento diante da morte de suas famílias, a escravização a que foram submetidos na sequência dessa ação.

Outra característica da obra de Leal (2012), que é análoga ao que se apresenta nas escritas híbridas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, é a apresentação de uma releitura crítica e verossímil do passado. No relato em questão, pode-se observar essa característica a partir da ficcionalização de personagens de extração histórica, os quais são referidos, na narrativa, pelos indígenas como “uma série de pajés, que se vestiam exatamente como o branco mais moço. Os brancos, ali, eram chamados de ‘jesuítas’” (LEAL, 2012, p. 39), e constituíam uma ordem religiosa que, conforme os registros da história tradicional hegemônica utilizavam-se da ideia de uma missão civilizadora como argumento para a colonização das terras americanas.

Outros personagens históricos que aparecem na diegese são os Bandeirantes⁶, brancos europeus que invadiram a tribo dos três meninos indígenas protagonistas da narrativa, dizimando grande parte dos nativos que lá se encontravam, conforme esclarece a responsável pela captura dos meninos quando estes fugiam da invasão da tribo: “Os bandeirantes, você quer dizer. São chamados de bandeirantes aqueles homens que invadiram sua aldeia. Não faço parte do grupo deles.” (LEAL, 2012, p. 19). Esse recurso escritural é utilizado para dar um tom de autenticidade

⁶ Os “Bandeirantes”, também chamados “Sertanistas”, foram os exploradores pioneiros a desbravar os sertões brasileiros, entre os séculos XVI e XVIII. Via de regra, eram descendentes diretos de europeus, sobretudo portugueses e foram responsáveis por expandir e conquistar os limites das possessões da colônia lusitana. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bandeirantes/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

aos acontecimentos históricos narrados e, assim, estabelecer verossimilhança com os fatos do registro histórico tradicional, recuperados de modo apropriado por Leal (2012), sob a ótica de personagens periféricos. Com isso, a autora elucida ao leitor, nesse fragmento e no contexto geral da obra, diversas características dessas personagens que estão ocultas no registro oficial, e, com isso, desmistifica a atuação desses atores na colonização, ao demonstrar que os bandeirantes, auxiliares na expansão territorial da colônia, usaram de muita violência e armas nesse processo.

Destacamos também o jogo de vozes presente na diegese, especialmente a partir do diálogo entre o colonizador e o colonizado. Ao explicar aos meninos os ensinamentos dos padres jesuítas, a voz do colono é materializada pelo narrador, como se pode observar no fragmento do relato exposto a seguir:

Ora, eles tentavam mostrar aos meninos de todas as maneiras que Tupã e os deuses todos não passavam de invenções maldosas dos pajés de suas aldeias. Na verdade, diziam, existia apenas um Deus, esse Deus se dividia em três – Pai, Filho e Espírito Santo – e a mãe de todos eles se chamava Maria. (LEAL, 2012, p. 40).

A voz do colonizador – presente nos documentos oficiais, nos discursos do poder, nos materiais didáticos de ensino de língua portuguesa e de história do Brasil e, muitas vezes, no imaginário popular – contrasta fortemente com a voz do colonizado, na obra de Leal, conforme descrito no seguinte trecho:

Nauru, por sua vez, sempre precavido, suspeitava que por trás das palavras e atos dos brancos se escondia alguma armadilha. O que queriam? Por que tinham mais poder que os outros? Por que sempre a eles era dada a melhor comida, a melhor bebida? Por que se sentavam nos melhores lugares? Aquilo o indignava. Tinha plena certeza de que aquele não era o seu lugar. (LEAL, 2012, p. 43).

Como se pode perceber, o espaço narrativo é uma arena de diálogos e confrontos entre aspectos conflitantes de culturas em choque. Enquanto a voz marginal de personagens nativos questiona o discurso dos colonizadores – despertando a atenção e a reflexão do leitor, levando-o a ressignificar a história tradicional que lhe fora ensinada – a voz do colonizador e a da ciência historiográfica tradicional apresentam um discurso assertivo que ignora as dúvidas e a negação sobre os fatos, com o objetivo de convencer o leitor a aceitar, com passividade, a narração deliberada que sempre encamparam.

Desse modo, observamos como essas vozes alternativas contribuem para a formação de um leitor que pode seguir pelas veredas da descolonialidade e construir uma mente e um imaginário desatrelados dessas imposições coloniais. Essas vozes subalternas das personagens autóctones interpelam-no, desafiam-no e o incitam a refletir, uma vez que o uso dessas estratégias de escrita próprias das obras de ficção envolve o leitor e o leva a participar ativamente da construção dos sentidos do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das obras, consideramos que, em *Descobrendo o Brasil* (2000), de Julita Scarano, o discurso da autora está alinhado àquele da retórica da modernidade/civilidade (GROSGOUEL, 2006), que instituiu e justificou a colonização, na qual “[...] práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. (MIGNOLO, 2017, p. 4). Pela ação desses navegadores, desbravadores, intrépidos marinheiros, que são exaltados na obra infantil, é que a colonialidade chegou às nossas terras. É essa “retórica da modernidade/civilidade” que os projetos descoloniais da América Latina buscam elucidar e desconstruir por meio, entre outras

ações, da reivindicação e defesa de um ensino de qualidade aos cidadãos latino-americanos. Essa educação requer a formação de leitores críticos, cuja trajetória de aprendizagem precisa passar pelas trilhas da descolonização das mentes, das identidades e do imaginário já no Ensino Fundamental, para que a segunda descolonização – a decolonialidade – possa instaurar as necessárias mudanças na sociedade, mesmo sendo elas a longo prazo.

Já, a leitura que realizamos de *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, possibilita-nos a afirmar que essa narrativa híbrida de história e ficção juvenil possui um acentuado nível de criticidade – evidente no emprego das estratégias escriturais e dos recursos narrativos – aproximando essa obra do universo crítico dos romances históricos contemporâneos de mediação (FLECK, 2017) e dos princípios que norteiam a nova história⁷. Esse relato, ao guiar-se pela perspectiva de crianças autóctones que, na diegese, vivenciam as estratégias de aculturação a que foram submetidas pelos jesuítas, na intenção de catequizá-las e, depois, reinseri-las em suas comunidades como meio de expandir a fé cristã nas colônias ultramarinas, a qual revela os meandros da colonialidade.

Como vimos, as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras podem renarrativizar a história hegemônica – mantendo, pelo discurso literário ideológico, as premissas da colonialidade entre nós – ou ressignificar o passado colonial – guiando os jovens leitores à descolonização. Assim, a seleção das leituras feitas pelo docente pode contribuir para a manutenção do discurso colonialista ou desenvolver, nos jovens leitores, a desmistificação desse, a fim de instituir, no espaço escolar a construção de um pensamento decolonial. Sob essa dicotomia, lemos, neste estudo as obras *Descobrendo o Brasil* (2000), de Julita Scarano – como exemplo de narrativa acrítica, exaltadora da colonização – e *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal – como obra crítica/mediadora diante da chegada dos europeus em terras brasileiras –, a fim de demonstrar, por um lado, a ideologia tradicional e, por outro, as premissas descolonizadoras, presentes no conjunto geral de obras híbridas infantis e juvenis à disposição dos jovens leitores brasileiros.

São, portanto, leituras potenciais para a formação leitora e podem contribuir, de modo relevante, à ampliação dos horizontes dos alunos como novas fontes para problematizar e ressignificar o passado do nosso país. Segundo Fleck (2017, p. 127), “efeitos de uma leitura com tal caráter desconstrucionista vão aos poucos, atuando como vias de descolonização.” Por isso, é grande a importância da inserção dessas leituras nos diferentes níveis educacionais de forma progressiva. Assim, reforçamos que é imprescindível que os jovens latino-americanos tenham acesso a uma formação leitora, que os leve à descolonização de suas mentes, identidade e imaginário, para que os preceitos de empatia, alteridade, igualdade possam, em algum momento, instaurar-se, de fato, nas sociedades oriundas desse processo colonial, que marcou toda a história da América.

Nesse sentido, é importante que o professor do ensino fundamental tenha clareza no momento da escolha das obras para uso em sala de aula, uma vez que, conforme aponta as análises empreendidas neste artigo, elas podem ser apologéticas ao discurso hegemônico, como em *Descobrendo o Brasil* (2000), de Julita Scarano, ou desmistificadoras do discurso colonialista, de acordo com *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal. Também, sistematizar a leitura dessas narrativas, enfatizando essas particularidades expostas nas obras, a fim de conduzir o leitor a trilhar os caminhos de sua descolonização da mente, da identidade e do imaginário frente aos fatos da colonização do Brasil pelos portugueses no início do século XVI.

⁷ Uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, [...] é por isso difícil apresentar mais que uma descrição vaga, caracterizando a nova história como história total (histoire totale) ou história estrutural. [...] em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos. [...] A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, na qual [...] a história diz respeito essencialmente à política. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

Assim, julgamos importante, planejar uma prática de leitura interativa, uma proposta é a produção de uma “Oficina literária temática intertextual e transdisciplinar para a formação do leitor literário rumo à descolonização”, utilizando-a como mote para a intertextualidade com outras obras, literárias ou não, a fim de favorecer verdadeiramente o conhecimento do leitor e as novas percepções que essas leituras podem gerar a respeito dos acontecimentos relacionados à colonização do Brasil. A respeito dessa metodologia, Fant, Oliveira e Silva (2021, p. 183) destacam que, ao longo da implementação das leituras sugeridas em um Módulo de uma “Oficina”, [...] o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente, que possibilitam a construção de novos sentidos[...]. Nessa metodologia, ocorre o encontro de distintas áreas de conhecimento e das artes, por meio das diferentes textualidades reunidas, ou seja, o amálgama do conjunto heterogêneo de textos de diferentes naturezas em torno a uma temática, com o objetivo de expandir o horizonte de expectativa dos leitores em formação.

Essa abordagem à temática, sob diferentes pontos de vista e de mídias, contribui para que o leitor possa aprofundar-se no tópico e, gradativamente, construir a sua própria visão – ancorada em distintas posições já vistas – sobre o fato em xeque. Para melhor compreensão a respeito dessa proposta metodológica, recomendamos a leitura do artigo intitulado: Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais⁸ (2023) em que apresentamos o modelo de um módulo de “Oficina Literária” com a obra de Leal (2012).

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M. R; CORRÊA, R. N. D.; SANTOS, V. P. Tumbu (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil – ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente: *Revista EntreLetras* (Araguaína). v.12. n.3. p. 190-209. Set./Dez. 2021. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13710/19782>.

Acesso em: 13 mar 2023.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

COUTINHO, E. *Literatura Comparada na América Latina: ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003.

FANT, C. C. S.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, R. S. Ressignificações do passado pela literatura híbrida juvenil: A assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil-Oficinas literárias: *Revista EntreLetras* (Araguaína). v.12. n.3. p. 153-171. Set./Dez.2021. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331/19781>.

Acesso em: 13 mar 2023.

FANT, C.C. S.; FLECK, G. F.; LOPEZ, C. J. L.. Formação do leitor literário no ensino Fundamental: uma experiência com “o Mundo encantado das fadas”. *Revista Pontos de Interrogação*, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 65-82, 2020. Disponível em:

⁸ FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak; SOUZA, Matilde Costa Fernandes. Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental –anos finais. *Revista Primeira escrita*. v. 9, n. 2, p. 41-53.2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523>. Acesso em: 13 mar 2023.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/9327/6160>. Acesso em: 13 mar 2023.

FILLOLA, Mendonza Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

FLECK, G. F. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. *Revista A cor das Letras* (Feira de Santana). v. 20, n. 2, p. 85-103, out-dez., 2019.

FLECK, G. F. *Imagens da América: representações, expressões, resistências*. Curitiba: CRV, 2020.

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

FLECK, G. F.; PEDRO, F. S. C.; SANTOS, V. P.; SOUZA, M. C. F. Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino fundamental – anos finais. *Revista Primeira escrita*, v. 9, n. 2, p. 41-53. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523>. Acesso em: 13 mar 2023.

GENETTE, Gérard. *O discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. 3. Ed. Lisboa: Veja, 1995.

GROSGOUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n. 4, enero-junio, p. 17-46, 2006.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. *A Literatura e o leitor: textos de estética de recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

KLOCK, A. M. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana* (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem. 2021. 324 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

LEAL, M. *Os estrangeiros*. PNLD Literário. Ilustrações de Dave Santana. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu. Paraná., v1 n1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, W. Colonialidade e o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. v. 32, nº 94, p. 1-18, 2017a.

PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F.; SANTOS, V. P. Os estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente - entre a história e a literatura. *Revista de Letras Juçara*. Maranhão, v. 06, n. 01, p.666 - 681, jul. 2022. Disponível em:

<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814/2074>. Acesso em: 23 mar.2023

QUIJANO, A. *Modernidad, identidad y utopia en America Latina*. Lima: Sociedad y Política, Ediciones, 1988.

- SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- SCARANO, J. *Descobrimdo o Brasil*. São Paulo BEÍ Comunicação, 2000.
- SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992, p. 39-62.
- SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.); BRANDÃO, Heliana Maria Brina (Org.); MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.
- TODOROV, T. *A Conquista da América*. A Questão do Outro. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1983
- ZUCKI, R. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/932>. Acesso em: 13 mar 2023.