

A LEITURA E O ENSINO DE LITERATURA COMO “EXERCÍCIO DE ATENÇÃO” – ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONIA MONNERAT BARBOSA

Reading and Teaching Literature as na “Exercise of Attention” – Interview with Sônia Monnerat

Sonia Monnerat Barbosa¹, Erica Bastos da Silva², Maria Isaura Rodrigues Pinto³, Maria Betânia Almeida Pereira⁴, Mônica Gomes da Silva⁵

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil
soniamonnerat@id.uff.br

² Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5281-284X>
ericabastos@ufrb.edu.br

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1574-4574>
m.isaura27@gmail.com

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2709-9368>
mbapereira@gmail.com

⁵ Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, BA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9610-3017>
mgs@ufrb.edu.br

Entrevista concedida em 06 de setembro de 2023

As organizadoras do DOSSIÊ 28 — *Literatura Infantojuvenil: Perspectivas contemporâneas* conversaram com a Professora Associada de Teoria da Literatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), Prof.^a Dra. Sonia Monnerat Barbosa, docente dos cursos de Graduação do Instituto de Letras e da Especialização em Literatura Infantojuvenil da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letras da UFF. As perguntas percorrem uma trajetória dedicada às questões da importância do ensino de literatura, o lugar da literatura infantojuvenil dentro da crítica literária e as especificidades do trabalho de pesquisa com o texto literário do jovem público, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. A entrevistada entretetece as lembranças de seu processo formativo e criativo como leitora e docente ao mesmo tempo em que nos propicia uma profunda reflexão sobre o ensino de literatura, a importância do estudo do texto literário, considerando as questões editoriais como co-criadoras de interpretações, o lugar da literatura infantojuvenil dentro da crítica literária e suas mudanças em sintonia com os questionamentos e novas configurações socioculturais.

Entrevistadoras – Antes tudo, gostaríamos de expressar a nossa satisfação e o nosso agradecimento por poder realizar esta entrevista e, assim, dividir com os leitores da *Pensares em Revista* momentos da sua experiência de ensino e pesquisa em literatura infantojuvenil. Inicialmente, queríamos saber como foi seu percurso de formação leitora, quais são as primeiras lembranças do contato com o mundo da literatura?

Sônia Monnerat Barbosa – Início esta entrevista agradecendo o convite, que aceitei com prazer, pois estou certa de que, no tom da conversa, teremos a

oportunidade de revisitarmos temas de nossos interesses em comum, na área da literatura lida por crianças e jovens, na reafirmação do direito à literatura, na busca da democratização do acesso à leitura e do incentivo à leitura literária, sempre acreditando, como docente e pesquisadora, na importância de formular questões e de buscar respostas de forma compartilhada.

Sobre percursos de formação leitora e lembranças iniciais do contato com a literatura, bem como sobre relações que, a partir de então, podem ter contribuído para o delineamento de trajetórias futuras, é sempre difícil saber por onde começar, sobretudo quando vão muito longe os anos a que remontam nossos estreitos vínculos com as linguagens, em especial as de narrativas e de poemas... Vou, então, escolher começar falando de alguns momentos em que a literatura chegou a mim, antes dos livros e da leitura.

No meu caso, as histórias chegaram cedo e, primeiro, pela via da oralidade, contadas por algumas pessoas próximas — e destaco três: uma tia, quando nos visitava; uma prima mais velha, que fez formação de professora no curso Normal, sempre que havia perto dela um grupo de crianças; e, sobretudo, minha avó materna que me cuidava e que passava os dias comigo.

Das memórias das contações de minha prima, como um momento de pausa após muita brincadeira, numa varanda pouco iluminada, guardo, em especial, o medo que senti, à noite, com as palavras do lobo ditas ao fim do diálogo com a Chapeuzinho Vermelho e, embora não consiga me recordar qual foi o fim daquela versão narrativa, se o do relato de Charles Perrault ou o dos irmãos Grimm, lembro-me, até hoje, do tom da voz e do movimento da cabeça, para frente, em nossa direção, me colocando em meio ao perigo vivido pela menina personagem.

Com minha tia, lembro do encanto com muitas histórias com a intervenção de elementos mágicos, histórias que hoje reconheço como filiadas às tradições dos contos maravilhosos e de fadas, envolvendo ou situações mais ligadas à realização pela conquista de bens materiais e poder, como em “Aladim e a lâmpada maravilhosa” e “O Gato de Botas”, ou problemáticas existenciais de outra ordem, como nos contos de “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Rapunzel”. Em seu acervo de narrativas, havia várias, de tradição oriental, que, muito depois, passei a saber que chegaram até nós, em registro escrito, por integrarem *As mil e uma noites*, uma narrativa que encaixava

narrativas, contadas por uma mulher, Sherazade, numa sequência de noites, como estratégia para escapar da morte.

Nestas lembranças, minhas recordações iniciais são de experiências mais frequentes com a transmissão oralizada, mas, vou adiantar e destacar que minha tia foi aquela que me transmitiu, quando eu fiz dez anos, um legado extenso de leitura que fizera parte da infância dela, um presente que recebeu da mãe, minha avó paterna, que não cheguei a conhecer. Era a coleção do *Thesouro da Juventude*, obra enciclopédica em 18 volumes, que eu li, continuamente, por muito tempo, desde que a recebi, mesmo sendo essa uma edição da década de 1920, escrita em uma ortografia diferente daquela que eu encontrava nos livros escolares.

Com minha avó havia muitas histórias, mas também houve algo diverso em se tratando de meu contato com o mundo da literatura: houve muitos poemas, de que quero falar também, poemas recitados que apareciam em horas e situações muito variadas, fazendo parte de meu cotidiano.

Dentre as histórias por ela contadas, havia narrativas de casos familiares com casas assombradas, geradas diretamente como relatos orais, mas, certamente, entrecruzadas de referências típicas do gênero. Havia, mais numerosas, histórias tradicionais infantis, que, mesmo que estivessem presentes em fontes da tradição escrita, também foram transmitidas por ela sem o apoio direto da leitura, recontadas em versões, longas ou abreviadas. Assim foi meu primeiro contato com o enredo de “A roupa nova do imperador” e de meu conhecimento do boneco Pinóquio e de algumas de suas aventuras, sem saber da existência de registro impresso daquilo que ouvia, sem ter notícia dos nomes de Andersen e de um escritor que se assinava Carlo Collodi, e sem sequer suspeitar que, um dia, eu viria a me interessar fortemente por confrontar textos e suas edições, apreciando a leitura lenta e comparada das sucessivas escritas de um mesmo romance. Antes de ter interesse, em minha formação acadêmica, por variantes narrativas de mitos e de contos tradicionais registradas por etnógrafos e folcloristas, me inquietava, em criança, ao surpreender diferenças, como supressões ou acréscimos, em função da pressa ou do vagar que marcava o ato de narrar, quando uma mesma história era repetida por minha avó ou por minha prima. O exercício de atenção associado a comparar variantes de um mesmo texto verbal, talvez tenha me instigado a um tipo de pesquisa que desenvolvi, em especial no projeto desenvolvido no Mestrado e, depois, num outro contexto, no

trabalho com literatura publicada para crianças e jovens, quando meus interesses me levaram a interrogar relações entre texto escrito e ilustração, área fundamental para quem trabalha com leitura e formação de leitores no campo da multimodalidade, o que é o caso da literatura infantil, a qual se configura, sobretudo em tempos atuais e nas últimas décadas, pela combinação e integração, numa totalidade comunicativa, das linguagens verbal e imagética.

Quando eu devia ter uns seis ou sete anos, além de me contar e recontar muitas histórias tradicionais com intervenções de cunho maravilhoso, contos das espertezas de Pedro Malasartes e casos familiares de assombrações e sacis, minha avó passou, também, a recitar, repetidamente, para mim, alguns poemas (ou fragmentos) que havia decorado, mesmo só tendo ido à escola por dois anos. Após os versos, ela, às vezes, mencionava nomes como Castro Alves, Casimiro de Abreu e Gonçalves Dias, nomes que fixei e que, na época, me despertavam muita curiosidade sobre quem seriam aquelas pessoas. Por exemplo, o poema que, muito tempo depois, pude identificar como a “Canção do Tamoio” — mas que sequer me lembro se esse título foi alguma vez mencionado por ela — foi um dos quais eu ficaria, anos a fio, remoendo os versos iniciais e pensando se aquilo que minha avó repetia seria uma fala dirigida por um pai a um filho, mas desconfiada de que ninguém falaria assim, daquele jeito. Essa dúvida infantil, jamais compartilhada com minha avó, viria a ser parcialmente aplacada, muito mais tarde, nos estudos de elocução e da voz poética, em especial com leituras de Paul Zunthor.

Essa escuta da linguagem rítmica e rimada de poemas, ouvidos muito antes de poder lê-los de forma proficiente, além de me fascinar, me fez memorizar alguns se seus fragmentos que, muito mais tarde, em minha escolarização da literatura, fui identificando como resíduos de textos de “Meus oito anos”, “Saudades”, “A valsa”, de Casimiro de Abreu; “O navio negreiro”, “A duas flores”, de Castro Alves; “Canção do exílio”, “I-Juca Pirama”, “Canto do Piaga”, de Gonçalves Dias... Curioso notar que, dentre os românticos, não aparecia Álvares de Azevedo, que veio a se tornar o meu poeta preferido, por longo tempo. Para além dos três nomes de poetas já mencionados, hoje me lembro de outros que, talvez, não tenham me impressionado tanto: o Bilac de “A boneca” e de “— Ora (dizeis) ouvir estrelas!”; o Vicente de Carvalho de “Menina e moça”; o Artur Azevedo do soneto “Tertuliano, frívolo peralta”. No caso destes últimos poetas, não me lembro de que seus versos tenham ficado ecoando por

tão longo tempo em minha infância, mas seu reencontro, pela leitura, muito tempo depois, trouxe a reminiscência de que já os conhecia da escuta, com a voz de minha avó. Em uma outra situação, minha reminiscência da escuta infantil do poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, foi ativada no momento de leituras escolares de textos simbolistas. Todavia, esse foi um momento de leitura marcado pela busca, algo automatizada, de palavras-chave e de características de um estilo de época, sem que a, então, leitora tivesse a oportunidade de articular sentidos em termos de comoção e *pathos*. Já bem adiante, professora de Teoria da Literatura e do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Literatura Infantojuvenil da UFF, movida pela busca de mediar a leitura deste texto poético, e inquieta por me indagar sobre possibilidades de leituras poéticas, em sala de aula, utilizei a edição de *Ismália*, da Cosac Naify, de 2006, apresentada no formato de um livro sanfona, contendo apenas os versos desse único poema, inscritos sobre — e em diálogo com — as imagens das ilustrações de Odilon Moraes, permitindo a jovens leitores uma experiência de leitura poética diferente daquela que tive, centrada na escolarização de um “exemplo” simbolista. Com a edição que selecionei, ficava colocada em foco a dimensão multimodal da linguagem, que, mesmo que inicialmente não fosse destacada no comentário de muitos leitores, certamente era uma condição inseparável da experiência leitora tida a partir daquele suporte apresentado. Das considerações apresentadas por diferentes jovens leitores, destaco aqui produções de sentido que deram vozes a espantos filosóficos e poéticos, diante dos temas do desvario e da morte que se encontram nas imagens de Guimaraens e nas imagens pictóricas de Moraes, em que predominam cores terrosas — no fundo e nas figuras da torre, da terra e do mar —, contrastadas com a cor branca e suas matizações — presentes na lua, nos reflexos de sua luz e em *Ismália*. Em especial, as imagens finais, tanto as visuais, do voo e do mergulho, quanto as verbais, nos versos “Sua alma subiu ao céu, / Seu corpo desceu ao mar...”, foram observadas por quem lia o poema como parte de um duplo movimento, envolvendo, por um lado, “alma” / elevação etérea / “céu” e, por outro, em oposição, “corpo” / descida à profundidade / “mar”, a partir do duplo desejo de querer “a lua do céu,” e querer “a lua do mar”.

Assim, depois de ter ouvido de minha avó, de uma tia e de uma prima a contação de muitas histórias, e, proporcionalmente um número menor de poemas recitados de memória, passei a ouvir, de meus pais, à noite, leituras de alguns dos contos

tradicionais que já conhecia e de outras histórias curtas e de sucessivos capítulos de livros, mais longos, até ganhar um fôlego próprio e passar a ler, sozinha, silenciosamente, um livro inteiro... Foi um curto período em que a leitura em voz alta, feita por adultos, reforçou meus saberes letrados e me encorajou a aventuras infantis, juvenis e adultas de leitura silenciosa como forma especial de entretenimento. Dos livros lidos por capítulos, lembro-me, particularmente, de *Os desastres de Sofia*, da Condessa de Ségur, talvez mais em função de uma leitura, muito posterior, do conto homônimo de Clarice Lispector, publicado em *Legião estrangeira*, uma das minhas especiais descobertas da intertextualidade como fio articulador de obras literárias. Antes de descobrir Clarice, li, de autoria daquela mesma condessa, *As meninas exemplares* em que descobri, pelo título, o viés moralizante de uma grande quantidade de obras da literatura infantil então publicada. Em *Memórias de um burro*, da mesma autora, me admirei da voz narrativa de um animal e de seu olhar crítico na observação de humanos.

Naquele período, quando minha mãe ou meu pai liam para mim, às vezes a meu pedido, já me interessava em verificar, em livros com ilustrações, imagens relativas aos contos que já ouvira, e me lembro que fiquei surpresa com algumas ilustrações que vi e, num caso extremo, cheguei a interrogar, porque o rei, que estava vendo no livro, aparecia sempre vestido, mesmo quando a história apresentava um final em que uma criança constatava que o rei estava despido. Creio que a observação de tal contradição presente em uma representação visual do imperador com seu invisível traje, em um momento em que eu ainda não havia tido contato com a presença massiva das imagens nas histórias quadrinizadas, me alertou para a importância de ler as ilustrações em suas relações com as palavras, o que, até hoje, se desdobra em buscas sobre distintas produções imagéticas para ilustrar uma mesma narrativa verbal, como no caso de novas edições do referido conto de Andersen que passam a identificar, recorrentemente, o monarca como uma figura em ceroulas ou calções, ou que adotam a representação de uma figura humana que só é vista despida da cintura para cima, ou, ainda, que fazem a opção por uma observação dos acontecimentos a partir de um ponto de vista muito distanciado da cena representada, ou, então, que elegem um ângulo pouco convencional que capture apenas as sombras do governante e dos súditos projetadas no chão da rua por onde caminham... Ainda quanto à minha iniciação infantil à leitura de palavras e das diversas soluções

encontradas por ilustradores, há muito venho perquirindo, em traduções e adaptações, a figuração verbal e as imagens visuais do boneco de madeira — e de seu nariz — desde o momento de sua criação, por Gepeto, passando pela perda de seus pés, queimados, até sua transformação em menino de carne e osso, por intermédio da Fada Azul. Nas observações advindas de literatura infantil lida por mim após a infância, como pesquisadora e como mediadora de leituras, tenho insistido em acompanhar e refletir sobre as soluções gráficas e imagéticas das transformações de “lobo” em “bolo” nas edições brasileiras e portuguesas de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, bem como tenho buscado indagar a adultos e crianças sobre suas leituras visuais dos signos que podem conduzir a (im)possibilidades de decifrações nas diferentes edições brasileiras da narrativa clariceana de *O mistério do coelho pensante*.

Lembro-me, já como leitora autônoma, de diferentes volumes de uma coleção de “Os mais belos contos”, classificação de valor com que, nem sempre, concordava durante a leitura. Fico feliz em me recordar dessas contrariedades minhas em relação ao gosto por textos que lia, pois percebo nelas a presença de uma instância de avaliação crítica, mesmo que incipiente, mas, de qualquer forma, bem-vinda, sobretudo quando me lembro que, nas leituras escolarizadas de então, não costumava haver espaço para manifestações de tal teor. Só depois, no estudo continuado de Teoria da Literatura, área de conhecimento que leciono, passei a interrogar e colocar em questão a formação do cânone literário e os processos históricos de atribuição de valores associados à canonização. Minha tese de doutorado trata, em parte, de formas de legitimação e de deslegitimação, presentes em discursos críticos emitidos acerca da produção de um poeta do século XIX, pouco publicado.

Naquela época de leitora iniciante, nos anos cinquenta, a feição editorial da literatura destinada a crianças era a de livros com ilustrações em preto e branco, sendo poucos os que traziam algumas figuras reproduzidas com uso da cor, além da imagem da capa. Com ilustrações de André Le Blanc, assim era a edição de 1957 das *Reinações de Narizinho*, que ganhei de minha avó. Foi presente de aniversário, que ainda conservo até hoje, recebido no ano seguinte ao da data dessa edição, aos seis anos, já alfabetizada. Acompanhava, com grande interesse, os passos do enredo lido nesse e em outros livros do autor. Hoje, pensando na formação leitora de crianças e

jovens e vendo-a como indissociável de uma dimensão crítica da cidadania, não posso encontrar justificativas para recomendar a crianças e jovens a leitura de narrativas com argumentos e ofensas racistas e que tratam a cultura da personagem matriarca branca como a referência positiva para a construção de nossa sociedade e a da personagem cozinheira negra, tia Nastácia, como um conjunto de saberes ineptos que vão ser, a cada passo, contestados por Dona Benta, pelas crianças e pela Emília, a boneca de pano costurada pela própria Nastácia para a neta da patroa, a menina Narizinho, personagem protagonista do livro que recebi de minha avó e de outros da série, que li depois. Não estou falando de impedir a leitura nem de fazer “auto de fé”, com queima de exemplares que estão em bibliotecas, mas de minha posição de não contribuir, com minha indicação, para que obras que naturalizem relações de silenciamento de pessoas e de suas culturas continuem operando esse tipo de silenciamento.

O romance de Lobato para público adulto, *O choque das raças* (ou *O Presidente Negro*, 1926 - 1. ed.), em seu cenário ficcional futuro, em que as ações ocorreriam nos EUA, traz, em seu enredo, a demonstração de concepções eugenistas em que o suprematismo branco operaria a esterilização dos negros através do alisamento capilar com raios ômega. Este tempo futuro, que viria a ocorrer em 2228, teria tido sua visão antecipada, em 1928, por meio de um invento científico, o “porviroscópio”. Ao buscar *O Presidente Negro* para entender o alcance das posições expressas nesta ficção do autor, fui do estranhamento à repulsa, à medida em que avançava na progressão da narrativa e posso dizer que sua leitura reforçou minha posição negativa diante das obras que li, criança, num contexto em que a naturalização de falas preconceituosas e discriminatórias espelhava a dimensão do racismo estrutural em nossa sociedade e contribuía para perpetuá-lo.

Da literatura brasileira para crianças, no trânsito de ouvinte para leitora fluente e autônoma, fui também apresentada, em uma biblioteca, à autora Maria José Dupré, de *Éramos seis* e *A ilha perdida*. Entre autores estrangeiros que não escreveram especificamente para crianças, li as *Viagens de Gulliver* (1726 - 1. ed.) e, na impossibilidade de rever o exemplar inicialmente lido, não consigo confirmar que tipo de adaptação seria: se a narrativa que li me fez conhecer apenas as viagens à Lilipute e à terra dos gigantes ou se também conteria a terceira e a quarta viagens. De qualquer modo, sei que, ainda jovem, esse foi um livro que reli e, hoje interrogo a

razão de muitas adaptações atuais só trazerem as relações assimétricas entre pequenos e grandes — e não as viagens ao Japão e ao país dos cavalos. Parece-me que personagens pequenos, em suas relações com outros de maior tamanho, caracterizam um tipo de representação narrativa que foi se tornando muito presente na produção da literatura infantil. Nas primeiras duas aventuras de Gulliver, essas relações assimétricas estão presentes e oferecem, na sua sequência, o princípio da inversão e da reversibilidade das experiências vividas, sendo que o personagem protagonista, considerado muito grande na primeira aventura, torna-se pequeno diante de uma nova realidade. É possível que a temática dessas duas viagens apresente aos pequenos leitores relações que podem ser por eles reconhecidas como representações figuradas da ocupação do mundo por crianças e adultos. No estudo comparado de adaptações da obra para jovens leitores, vamos encontrar poucas adaptações que incluam as quatro viagens, o que é possível ler numa adaptação de Clarice Lispector, que se estende para além do que ocorre, com maior frequência, em adaptações destinadas a um público de faixa etária mais baixa. Outra narrativa que li, inicialmente, em versão adaptada, foi o romance de naufrágio e colonização *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e, muito possivelmente, eu teria lido a versão reescrita por Monteiro Lobato, que era muito difundida.

Li aventuras que se passam em espaços e tempos variados, escritas para jovens por Jules Verne, mas creio ter recordações mais fortes das aventuras por mares que encontrei em *A ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson. Ainda no grupo dessas leituras que ainda fazia até o início da adolescência, um texto com o qual verdadeiramente sofri e me emocionei, fez-me visitar, na Inglaterra da primeira metade do século XIX, um mundo de desigualdades sociais e de violência contra crianças, no *Oliver Twist* de Charles Dickens.

Seguindo a adolescência destaco ter encontrado as romancistas inglesas do século XIX e alguns contos de Poe. Formando-me professora primária, comecei a ler, de forma mais sistemática, sobretudo graças ao acervo da biblioteca do Instituto de Educação de Niterói, autores e autoras de literatura brasileira do século XX, como Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Mário de Andrade, Jorge Amado e, também, algum Alencar, Machado e Aluísio Azevedo, além de Kafka e Camus, estes dois por recomendação de um professor. Ingressando na vida universitária, as leituras me acompanhavam e, então, as leituras de entretenimento se

tornavam, por vezes, leituras pautadas pelo estudo, assim como o prazer em ler habitava os estudos que fazia: além dos escritores e escritoras brasileiros que já frequentava, li Lima Barreto, Sousândrade, Guimarães Rosa, Cecília Meireles, Oswald de Andrade, Bernardo Guimarães e mais; muita literatura portuguesa e francesa, mas a maior descoberta literária que fiz foi a da obra de Aimé Césaire, seguida pela poesia de Baudelaire e daquela dos poetas surrealistas.

Ainda do ensino escolar, no ginásio, guardo uma recordação que me instigou à leitura de um autor brasileiro: uma polêmica em torno da indicação da leitura da obra *Clarissa*, que acabou sendo suspensa pela própria escola, por pressão de familiares das crianças que liam o livro de Erico Verissimo, por julgarem, os reclamantes, ser uma temática com representações impróprias à idade e ao pouco amadurecimento das pessoas da turma. Quando o li mais tarde, por interesse em saber de que se tratava, talvez um ano depois do incidente, fiquei sem entender o que, em especial, teria contado, no enredo, para a censura a sua leitura por recomendação da escola: se a existência de um personagem comunista (em tempos posteriores ao golpe de 1964); se as infidelidades de Dona Ondina; se o ambiente da vida compartilhada entre os habitantes da pensão; se os sofrimentos do Tônico, portador de deficiência física, e sua morte...

Refletindo sobre situações mais recentes envolvendo a manifestação de responsáveis contrárias a leituras indicadas pela escola, vemos que, entre outras representações, temas políticos e religiosos ainda movem polêmicas e censura, algumas delas divulgadas em noticiários, para além das dependências das escolas, especialmente pelo fato de movimentarem o embate de ideias e de valores. Por outro lado, a produção de literatura infantil, talvez por ser destinada a menores (e ser, por muitos, considerada de menor importância), seguiu publicando numerosas e importantes obras de crítica a práticas do autoritarismo, ao tempo em que a censura formal da ditadura no Brasil, na segunda metade do século XX, proibia a publicação de muitas obras adultas. Os censores oficiais da época não consideraram o potencial crítico da figuração de caráter metafórico de personagens-reis, presentes em obras como *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, ou *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, para ficarmos apenas com a indicação de dois títulos publicados em 1978, textos que eu e muitas mães lemos para ou com nossas crianças num movimento de produzir reconhecimento e denúncia de formas da opressão política que vivíamos

naquele momento e contra a qual lutávamos de diferentes formas. Esses temas, que interessam à minha reflexão no campo da literatura para crianças e jovens, foram objeto de três trabalhos monográficos de conclusão de curso em Literatura Infantojuvenil que aceitei orientar e que me permitiram revisitar, em dimensão acadêmica, questões de leituras algo semelhantes a algumas por mim experienciadas como jovem leitora ou como mãe mediadora de leituras.

Da extensa aventura de ler poemas para crianças, quero, ainda, lembrar da potência de algumas experiências envolvendo textos de Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e, mais, Manoel de Barros, Ferreira Gullar... e, ainda mais, as deliciosas traduções de versos de Lewis Carroll, de Edward Lear e de outros poetas, feitas pelo mesmo José Paulo Paes que é autor dos *Poemas para brincar* e de tantas outras obras poéticas para crianças. Para fixar um título e uma edição com que muito gostei de trabalhar, comento uma instigante experiência de mediação de leitura de um poema de Drummond, *O elefante*, editado pela editora Record, em livro ilustrado, numa antiga coleção para crianças leitoras, a “Abre-te Sésamo”: o poema longo — que pensava que poderia ser rejeitado por crianças em função de sua extensão e da presença, em sua composição, de termos e figurações não familiares — produziu sentidos múltiplos e de atenção ao trabalho verbal, amparado que está, nessa edição utilizada, pela linguagem das imagens de um eu poético representado por uma figura de criança que, passo a passo, constrói, cuida e acompanha seu elefante, para, no dia seguinte, recomeçar tudo, novamente, em permanente cuidado com a construção pessoal de um imaginário poético.

Entrevistadoras – Poderia nos falar um pouco sobre as suas concepções teóricas acerca dos estudos literários? Quais foram as vivências acadêmicas e os pensadores que impulsionaram suas pesquisas e a ajudaram a construir sua trajetória no estudo de Literatura? Quais seriam os aportes que a formação em Psicologia trouxe para a pesquisa em literatura?

S. M. B. – São muitos os autores teóricos que uma docente de Teoria da Literatura lê e com os quais trabalha. Claro que há interlocuções privilegiadas e particularizadas, e outras que fazem parte de revisões amplas que nos colocam questões mais gerais sobre a demarcação de campos teóricos. Numa longa carreira

que já chega perto dos cinquenta anos de trabalho com literatura, foram muitas as marcas de correntes de pensamento teórico que se fizeram presentes nas diferentes etapas de minha formação e de minhas pesquisas. Minha graduação, no início dos anos setenta do século vinte, foi muito marcada por leituras de autores do Formalismo russo e eslavo e do Estruturalismo francês, às quais se entremearam algumas leituras de autores do *New Criticism* e da Fenomenologia literária de Roman Ingarden, sendo que esta última mencionada se somou, muito proveitosamente, a leituras e discussões presentes em minha formação em Psicologia, como as referentes à obra *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty. Da mesma forma, o estudo da Psicanálise me abriu portas para os estudos, em literatura, de uma crítica de base psicanalítica, aí incluída a vertente junguiana que marca a obra *A psicanálise dos contos de fada*, de Bruno Bettelheim.

O fato de ter tido aulas, na década de 1980, e na seguinte, com Luiz Costa Lima, João Adolfo Hansen e Antonio Candido deixou marcas, sobretudo sob a forma de referências e reflexões que foram compartilhadas em cursos. Do primeiro, resalto o contato acadêmico aprofundado com a Estética da Recepção e a releitura discutida de muitos dos textos, de diversas correntes teóricas, traduzidos/ publicados, por sua importante iniciativa, nos dois volumes de sua *Teoria da Literatura em suas fontes*, de 1975. Em especial, a interlocução com os dois últimos veio a ser central em termos teóricos para o desenvolvimento de partes analíticas específicas do *corpus* de minha tese de doutorado. Ainda nesse longo trabalho sobre sonetos de José Maria do Amaral, estudos sobre misoginia em representações literárias, incluindo o livro de Howard Bloch, *Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental*, sugeridos por minha orientadora, Lucia Helena, recentemente falecida, trouxeram para o campo de minhas preocupações teóricas questões que não haviam sido interrogadas sistematicamente ao longo dos estudos da graduação e do mestrado, fortalecendo o interesse pela leitura de escritas femininas e pelo estudo continuado de teorias da escrita feminina, que já havia feito em Luce Irigaray e em Hélène Cixous — com destaque, na última autora referida, para textos de seus ensaios e narrativas a que fui levada pelo diálogo que alguns títulos de sua obra mantêm com a escrita de Clarice Lispector. Neste viés, caminho ainda por teorias de gênero, bem como por discussão de estudos de interseccionalidade, em autoras como Audre Lorde, Angela Davis, Lélia Gonzales, bell hooks (um pseudônimo com minúsculas, associado ao

nome de uma das suas avós) ... Desta última, acho de interesse mencionar sua obra para público infantil — composta por três títulos, todos traduzidos no Brasil pela editora Boitatá: *Meu crespo é de rainha*, *Minha dança tem história* e *A pele que eu tenho* — e, ao menos, três dos artigos que temos lido no curso de Literatura Infantojuvenil — “Educação democrática”, publicado no livro organizado por Fernando Cássio, *Educação contra a barbárie* (publicado pela Boitempo, em 2019), “a escrita de livros infantis” e “para além da raça e do gênero”, que integram a obra *Ensinando pensamento crítico* (publicado pela Elefante, em 2020)

Há pouco, na longa resposta à questão inicial, quase mencionei Terry Eagleton para falar da historicidade dos textos literários e da dimensão histórica que faz com que entendamos que um mesmo texto pode ser considerado literário em uma época e não em outra... Fiquei tentada em falar nele quando discutia avaliações distintas que fiz, criança, e faço, como adulta, diante da obra de Monteiro Lobato, sobretudo em tempos de polêmicas para as quais convoco a reflexão teórica. Não o fiz, mas acho, agora, oportuno voltar ao tema para explicitar diálogos que fazem parte de estudos críticos que envolvem reflexão analítica sobre obras específicas e posturas que se refletem no cotidiano da docência.

Terry Eagleton no seu livro *Teoria da Literatura* destaca que (e cito) “‘Valor’ é termo transitivo” (1990, p. 12), que mantém relações com um contexto social e de época, não podendo as avaliações, referentes aos campos literários que estudamos, serem consideradas como eternas e imutáveis. Logo a seguir, oferece-nos um exemplo hipotético, que retomo, em parte com minhas palavras, em parte com o texto traduzido que, ainda hoje, leio com meus alunos da disciplina de Teoria da Literatura I, uma passagem em que ele diz que sempre haverá a possibilidade de que ocorram modificações tão substanciais em nossa história, de modo que, em outra sincronia, (e volto a citar textualmente) “possamos [...] produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare”. Assim, as obras desse autor (cito) “passariam a parecer absolutamente estranhas, impregnadas de modos de pensar e sentir que essa sociedade considerasse limitados ou irrelevantes.” (EAGLETON, 1990, p. 12). Então, agora, vou remeter ao que disse atrás para falar dessa mudança de valores: Lobato, autor, até algum tempo atrás, no topo do cânone literário infantil brasileiro, passa a ser bastante questionado, ao menos por alguns, quanto ao lugar canônico ocupado, situação que parece ocorrer diante de uma mudança de paradigma que aponta, em

nossa sociedade, na direção da inaceitabilidade de manifestações racistas, antes naturalizadas por muitos. Embora ainda haja debate e polêmica em torno da obra desse autor e da recomendação de sua leitura pelo público infantil escolar, pode ser que, guardadas as devidas proporções, estejamos diante de mudanças sociais em processo que levem, progressivamente, à desentronização do autor... até porque o fenômeno do envelhecimento literário de obras lidas por crianças costuma dar-se de modo mais rápido do que aquele que ocorre com textos literários que são lidos por adultos, isto em função de certos elementos de culturas das infâncias, representadas em obras literárias do passado, deixarem de fazer parte das experiências e leituras de mundo das crianças de gerações seguintes. Para esta reflexão sobre uma maior mobilidade de revisões do *corpus* literário infantil lido, a cada época, por crianças, seria possível, para exemplificar, considerar os textos originais completos das duas *Alice* de Lewis Carroll que, cada vez mais, passam a ser leituras de adultos e jovens, deixando de ser lidas massivamente por crianças; o que não exclui o fato de continuar a haver grande circulação infantil de textos adaptados, a partir da obra original, sobretudo as de *Alice no País das Maravilhas*, adaptações não só em linguagem verbal, mas traduções intersemióticas, para outras mídias, as quais, para públicos muito numerosos, gozam de muito maior prestígio do que a literatura, no sentido de arte da palavra.

Aproveitando que acabo de falar sobre obras infantis e deslocamentos de valores, quero me referir à importância que atribuo à reflexão teórica de Peter Hunt, cujo livro *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, tão tardiamente publicado no Brasil (pela Cosac Naify, em 2010) mereceu, por parte do escritor, para esta publicação, a escrita especial de um apêndice que não figurava nas edições em inglês, apêndice nomeado “Redefinindo a Literatura Infantil” e, também, por parte dos organizadores do lançamento acadêmico do livro traduzido, na Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-RJ, uma mesa de discussão sobre a obra, mesa que tive o prazer de integrar.

Vejo que falei muito, com muitas digressões, nessas duas perguntas iniciais, tentando vir das memórias remotas a elementos presentes em minha história profissional. Na sequência das próximas perguntas, tentarei ser mais pontual.

Entrevistadoras – A sua atuação em sala de aula inclui, desde projetos voltados para a alfabetização, aulas no Ensino Médio até o Ensino Universitário

em nível de graduação e de pós-graduação. Quais são os desafios no ensino de literatura em cada etapa? Quais foram as estratégias adotadas para levar a literatura para esses diferentes níveis?

S. M. B. – Numa jornada longa, tendo sido, além de professora universitária, por algum tempo, professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora integrante do antigo Laboratório de Currículos da mesma rede de ensino público, não fujo de práticas comuns a um conjunto de docentes que desenvolveram projetos voltados para diferentes níveis de ensino. Essas experiências, no meu caso, alimentaram parte significativa de minha produção acadêmica e ainda se desdobram no acompanhamento de projetos associados a vivências das docências de orientandas, sobretudo em situações em que os trabalhos monográficos de conclusão, nos cursos de pós-graduação em Literatura Infantojuvenil e Leitura e Produção de Textos, se voltam para a leitura literária em diferentes contextos de escolarização. No caso de concluintes do curso de Literatura Infantojuvenil que oriento, predominam pesquisas relacionadas à mediação literária na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto no curso de Leitura e Produção de Textos há maior quantidade de trabalhos voltados para a realidade da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental e nos anos do ensino médio, isto em função do tipo de formação predominante no público-alvo de cada um dos dois cursos. Assim, os desafios são muito diferenciados, conforme a etapa considerada, mas é muito comum encontrar dificuldades mais graves para realizar trabalhos com literatura em níveis de escolaridade mais elevados, sempre que a presença cotidiana da leitura e da literatura não tenham ocorrido nos níveis anteriores ou tenham sido interrompidas em alguma das etapas precedentes. Todavia, os desafios vividos em situação de docência têm sido, em muitos casos, superados ou minorados por projetos que se iniciem buscando temas, gêneros, textos que possam corresponder a interesses reais de estudantes que vão participar do projeto.

Busco trazer para o exercício do magistério que exerço na UFF, questões de minhas pesquisas sobre leituras literárias de diferentes gêneros, por diferentes públicos e em diferentes situações de escolaridade. Incentivo estudantes, de graduação e de pós, a se formarem como professores pesquisadores e a conhecerem seus alunos para que possam apoiar nesse conhecimento suas estratégias para o

trabalho continuado com a leitura literária. Por outro lado, busco que alunas e alunos tenham espaço para falarem de suas leituras, não só as do programa compartilhado por todos, mas também aquelas que vêm de escolhas que não se relacionam diretamente ao programa comum, mas que podem ser apropriadas coletivamente para reflexões que interessem a suas formações literária e docente. Incentivo a discentes de graduação e a discentes de pós, incluindo os que já atuam profissionalmente na área da leitura literária e de sua escolarização, que examinem criticamente suas próprias histórias de formação leitora em espaços escolares, com atenção aos contextos materiais e às práticas dessas leituras, e que, da investigação reflexiva de memórias de seu passado, nas lembranças que guardaram, quer sejam as dos resultados que julgaram bem sucedidos, quer sejam as daqueles resultados que rejeitam por julgarem desalentadores, e façam perguntas sobre os seus fazeres docentes no campo de suas contribuições para a formação de leitores. Incluo, neste tópico, o incentivo a que desenvolvam leituras críticas e pesquisas sobre materiais didáticos e, neles, a das formas de presença e de mediação didática de textos e de fragmentos de textos literários, apropriados seja por livros didáticos, seja por outros tipos de materiais, incluindo aqueles presentes em meios digitais. Importa muito observar sequências didáticas de leitura, em situações diversas de trabalho escolar, discutindo desde as formas de seleção de materiais para leitura literária, até os passos das possíveis didatizações de conteúdos, com destaque para a reflexão sobre as frequentes apropriações de textos literários como meros pretextos para o fim último de fazer uma apresentação de tópicos gramaticais, ou, até mesmo, a apresentação de noções metaliterárias, como classificação de gêneros narrativos ou elementos de versificação em língua portuguesa, ou mesmo exemplificação de características de um estilo de época, como relatei aqui na memória que tenho do meu reencontro, em aula de literatura, com o poema “Ismália”. Um exemplo de trabalho acadêmico por mim desenvolvido no campo de práticas docentes a que aqui me refiro, corresponde a resultados divulgados em antigo artigo, “À procura da poesia na escola”, publicado na revista *Gragoatá* no primeiro semestre de 1997, apresentação de uma pesquisa realizada com extenso corpus de livros didáticos de todos os anos de escolaridade do nível fundamental de ensino.

Entrevistadoras – Como os seus trabalhos de análise crítico-literária, os quais versaram sobre autores como Cecília Meireles, Clarice Lispector e Manuel Bandeira, bem como a pesquisa na Crítica Textual, a exemplo da edição crítica do romance *Angústia*, de Graciliano Ramos, começaram a dividir espaço com o campo da literatura infantojuvenil? Qual foi a necessidade, que a levou, como professora e crítica literária, a aprofundar os estudos sobre textos voltados a esse público?

S. M. B. – Estudar autoras e autores, analisar e escrever sobre textos específicos de suas produções sempre implicou, para mim, em um exercício de imersão e de busca de leitura abrangente de suas obras. Nessa leitura, desde os tempos de trabalho na rede pública estadual e, particularmente, na minha produção de pesquisa em projetos do Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, buscava surpreender recortes possíveis para mediações literárias com diferentes grupos de leitores escolares com os quais estava me relacionando profissionalmente, em sala de aula ou em projetos pedagógicos.

Na universidade, em especial quando foram criados os cursos de Especialização em que atuo, há muito, o de Literatura Infantojuvenil e, bem depois, o de Leitura e Produção de Textos, movida centralmente pela busca de caminhos investigativos que pudessem contribuir para a formação continuada de leitores de mundo e de literatura, acreditando nos ensinamentos de Paulo Freire em sua famosa conferência de abertura do COLE - Congresso de Leitura na UNICAMP, em 1981, sobre “A importância do ato de ler”, em pleno processo de luta pela redemocratização do país, me conduzi, de forma mais sistemática, a investigações e a experiências de magistério com o foco em processos de leitura, produções de literatura para crianças e jovens, vindo a produzir as reflexões que têm feito parte de minha atuação. Outros dois marcos, relativos à minha atuação no ensino de graduação, dizem respeito, o primeiro, ao momento em que passamos a incluir nas ementas obrigatórias, dentre seus objetivos, a seguinte consigna, indicativa da necessidade de “Discutir o papel da Teoria da Literatura no ensino de literatura em diversos níveis” e, o segundo, à criação da disciplina optativa de “Teoria da Literatura e Literatura Infantojuvenil”.

É bom registrar, falando desse assunto, que uma direção teórica que reforçou práticas ligadas à democratização do acesso à literatura, que já buscava praticar em

minha atuação docente desde meados da década de 1970, chega pelas palavras de Antonio Candido, com a publicação do texto de sua conferência sobre “O Direito à Literatura”, de 1988.

Entrevistadoras – Em seu artigo “Um verbete contra a corrente, para atrapalhar o trânsito de ideias comuns” (2020)¹, você se volta para uma grande questão dentro da Teoria da Literatura que é a definição de literatura, percorrendo as contradições conceituais que o termo suscita. Por sua vez, qual o trânsito de ideias comuns, do qual o estudioso de literatura infantojuvenil deve se desviar para uma análise que comporte a pluralidade desse texto literário?

S. M. B. – O artigo em questão é um escrito sobre temática que corresponde a uma interrogação que quem atua na área das Teorias da Literatura se coloca como pauta sistemática. Entendo que responder à pergunta “O que é literatura?” implique em fazer o exercício reflexivo sistemático de sustentação de conceitos e de operadores das sintaxes teóricas dos quadros de referência convocados para a reflexão. Neste sentido, o exercício do pensamento investigativo teórico impõe fugir da evocação de entendimentos do senso comum, sustentar a explicitação de fundamentos e o desenvolvimento de percursos de argumentação cuja demonstração possa ser, passo a passo, acompanhada. Foi isto que busquei trazer no texto escrito para a revista *Sede de ler*.

No campo do trabalho reflexivo sobre a literatura infantojuvenil, além das implicações teóricas em pensar o que é literatura, há que fugir do senso comum e do desconhecimento das infâncias, que, tal como a literatura, devem ser pensadas em diferentes dimensões, as quais devem ser sempre explicitadas nos processos de definição do que pode ser entendido como literatura para crianças.

O questionamento e as articulações entre as possíveis definições de literatura, as diferentes possibilidades de direcionamento (por adultos) de textos literários a crianças e jovens, pensados, ambos, sem recorrer a simplificações redutoras da diversidade social, histórica e cultural, juntos parecem ser um caminho para fugir, no estudo e no trabalho com literatura infantil e juvenil, do trânsito das ideias comuns,

¹ BARBOSA, S. M. Ser ou não ser literatura: Um verbete contra a corrente, para atrapalhar o trânsito de ideias comuns. *Sede de Ler*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 3-7, 21 out. 2020.

das reduções que moldam estereótipos de leitores felizes, saudáveis e bem alimentados, com percursos escolares privilegiados etc., etc.

A ideia da existência de respostas de leitura unificadas quanto às produções de sentido e às interpretações para um mesmo texto literário, a própria crença na existência de uma versão simplificada de um cânone reduzido e unificado para fins de escolarização da leitura para crianças e jovens parecem ser duas ideias muito comuns e correntes, cujo trânsito deve ser questionado a bem de práticas de leitura que comportem a pluralidade que se abriga na literatura, quer a entendamos como conjunto de obras, quer a identifiquemos na presença singular de texto de criação narrativa ou poética.

Entrevistadoras – Nesse sentido, como foi o contexto de criação de um curso de especialização totalmente voltado para a literatura infantojuvenil? Essa especialização na UFF, já completou mais de 30 anos, qual seria o balanço da formação oferecida? Quais foram as mudanças nas concepções de literatura infantojuvenil e quais foram os centros de interesse de investigação que você notou ao longo desse tempo? Qual a relação do alunado do curso com o ambiente escolar e como realizam o diálogo com os conhecimentos advindos da especialização?

S. M. B. – O curso, que já vai completar 40 anos, acredito que esteja prestando uma contribuição importante para a formação continuada de especialistas na área, desde sua criação até agora, passando por caminhos que se diversificam ao longo de todo esse tempo. A grade das oito disciplinas do curso permanece, mas a forma de tratar cada uma delas tem mudado ao longo dos anos, como é notório no campo de estudos da disciplina de “Leitura e formação do leitor” e naquela que busca relacionar Literatura Infantojuvenil a outros campos da “Produção cultural para crianças e jovens”.

Uma justificativa para a minha avaliação positiva do que o curso vem oferecendo nestes quase 40 anos se apoia na consideração do lugar, por vezes muito limitado, que a formação leitora e a discussão sobre literatura destinada a leitores crianças e jovens ocupam como componentes curriculares obrigatórios nos cursos de formação de professores, de Pedagogia e de Letras, bem como na formação em

Biblioteconomia. Ademais, a possibilidade de realização de um trabalho de pesquisa a ser apresentado para a conclusão da pós-graduação *lato sensu* é ponto fundamental dessa formação acadêmica que, por vezes, vai prosseguir em trabalhos posteriores, em dissertações e teses de pós-graduação *stricto sensu*.

Entrevistadoras – *Em relação às Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, percebe-se uma produção literária voltada para o público infantojuvenil que versa sobre essas temáticas. Qual é a sua visão a respeito dessa perspectiva contemporânea que considera esse viés?*

S. M. B. – Creio ser esta presença significativa e crescente de autores, obras e editoras que se empenham em produzir e difundir literatura afro-brasileira e indígena no Brasil, a partir das referidas leis, que datam de 2008, a maior responsável, em nosso curso de especialização, por passarmos, progressivamente, a tratar dessa produção literária, em especial no componente curricular da disciplina de “Literatura Brasileira em Língua Portuguesa”. Autoras como Kiusan de Oliveira e seus livros, como *O mundo no black power de Tayó*; Sonia Rosa, com seu *Menino Nito* e tantas outras obras; e publicações recentes, para crianças e jovens leitores, de autores já falecidos, como o poema *Tem gente com fome* de Solano Trindade; ou a quadrinização de texto de Carolina Maria de Jesus, são, todos estes, poucos, mas significativos, exemplos que se somam a leituras de autoras não brasileiras, como as obras poéticas, já aludidas, de bell hooks, e a narrativa *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf, para só citar dois textos.

A respeito do tema proposto nesta pergunta, lembro que nosso curso conta, em seu corpo docente, com a Professora Doutora Iris Maria da Costa Amâncio, que atua em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e é uma pesquisadora que, também, se dedica à pesquisa da produção de escritoras e escritores brasileiros que escrevem literatura associada à expressão de culturas afro-brasileiras e de povos originários indígenas. Pontuo, ainda, como comentário marginal, a significativa presença de dois escritores indígenas, Ailton Krenak e Daniel Mundurucu, neste momento em que falo,

como candidatos inscritos para a disputa de uma vaga na Academia Brasileira de Letras, signo de mudanças que indicam movimentos de ampliação da diversidade da cena literária pública e a reação contra as estratégias de invisibilização de autores que, sistematicamente, vinham sendo empurrados para margens externas do cânone brasileiro.

Entrevistadoras - Na contemporaneidade, temos constantemente nos deparado com reescrita de textos clássicos (a exemplo das obras de Roald Dahl), eliminando termos considerados inadequados para o público infantil. Por outro lado, há, cada vez mais, a inserção de temas fraturantes/difíceis/sensíveis nas publicações atuais. O que você pensa sobre isso? O que seria “inadequado” em livros voltados para o público infantil? E qual seria o papel da literatura infantojuvenil com temáticas sensíveis na formação de crianças e jovens?

S. M. B. – Em duas oportunidades nesta entrevista, que parece estar terminando, mencionei questões que se articulam com esta pergunta.

Falei de Monteiro Lobato e sua escrita que expõe racismo e preconceitos estruturais de nossa formação cultural apoiada num processo colonial lastreado na diáspora africana que correspondeu à imigração forçada, no tráfico transatlântico de grandes contingentes de populações escravizadas. Não explicitarei o fenômeno corrente de reescrita dos textos de Lobato ou da inclusão editorial de aparatos de notas e boxes de explicação e de contextualização das práticas racistas correntes no tempo que o autor vivia. É um movimento de revisão de ideários (fato que, mudadas as pautas do processo de revisão, também vem ocorrendo com textos de outros autores, como Roald Dahl), e que ultrapassa, de muito, as ações de revisão de usos da linguagem, configurando procedimentos de passar a limpo questões hoje consideradas inadequadas para crianças leitoras, procedimentos esses adotados por editoras, permitindo que continuem vendendo obras muito conhecidas, sem contabilizar perdas nos lucros esperados, já que, cada vez mais, vêm ocorrendo resistências associadas a obras de autores que difundem visões de mundo preconceituosas. Como se sabe, lucros podem vir de compras volumosas por instituições, como bibliotecas e sistemas de ensino, ou de compradores individuais que pagam pelos livros que dão a ler a crianças e jovens: não seria favorável ao lucro

a perda de vendas pela presença de ideias que, hoje, inspiram resistências de ordem ética. Esta é uma questão, entendo, que deva ser discutida, mas eu acredito que a renovação de fontes literárias no campo da literatura infantojuvenil deva experimentar a inclusão de novos acervos, a divulgação de novas autorias, o que nem sempre é um processo tão lucrativo para editoras como a reprodução de obras já, há muito, conhecidas no catálogo.

Sobre os temas julgados polêmicos para a leitura de crianças e jovens, falei de vetos e censuras adultas a obras e vimos que isto tem ocorrido em publicações atuais e nem tanto, mas sabemos já esta questão é muito antiga e está em pauta desde o diálogo platônico de *A República*, quando o filósofo levanta a questão de que tipo de poesia deve ser permitido à leitura dos jovens.

Temas considerados fraturantes para a leitura infantil são muitos e, certamente, decorrem de diferentes perspectivas de valores de adultos expressos em visões de mundo e em projetos para a educação. O tema da morte é, para muitos, polêmico quanto à presença na literatura a ser lida por crianças. Embora crianças possam experimentar o contato com a morte e o luto na perda de pessoas próximas, muitas vezes vemos evitamento ou censura escolar de obras com esse tipo de representação ficcional. Lembro-me aqui de duas obras que já vi serem recusadas para a leitura com crianças: *Fita verde no cabelo*: nova velha história, de Guimarães Rosa e *Vó Nana*, de Margaret Wild. Por outro lado, acompanhei com interesse o relato de experiência feito por uma aluna do curso de Literatura infantojuvenil que, tendo que lidar com a agressividade crescente em sua turma de educação infantil após a morte de duas pessoas que afetaram alunos do grupo — uma criança e um familiar adulto —, e sem poder falar, a pedido de responsáveis, nas mortes ocorridas, lançou mão da linguagem simbólica dos dois textos literários acima referidos para elaborar o luto de seus alunos.

Homoparentalidade na literatura infantil: um contrato de comunicação “saindo do armário”, trabalho de doutorado de Anabel Medeiros de Azevedo de Paula, ex-aluna do curso de Leitura e Produção de Textos, analisa obras literárias que tematizam relações de crianças com suas famílias homoparentais. É um excelente trabalho de pesquisa e de reflexão fundamentada que pode ajudar a professores e outros mediadores de leituras para crianças no sentido do conhecimento de textos literários que abordam uma realidade social que não pode ser ignorada e com a qual

devemos trabalhar em direção inclusiva e em sentido contrário à disseminação de preconceitos. Usando imagens de grupos e famílias de seres muito variados, as obras infantis de Olga de Dios, como *O Monstro Rosa*, *O Monstro Azul* e *Em Família*, obras estas que não integram o *corpus* do trabalho acima citado, são outros exemplos de textos literários para crianças que permitem abordar questões sensíveis, contribuindo para a elaboração simbólica de temáticas que, para certos adultos, parecem difíceis de abordar.

Com todas essas lembranças remotas ou recentes, espero ter contribuído para que as reflexões que estamos desenvolvendo, cada uma de nós em nossos locais de atuação acadêmica, possam circular, experimentando o prazer de praticar interações e compartilhamentos de nossos trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. M. Ser ou não ser literatura: Um verbete contra a corrente, para atrapalhar o trânsito de ideias comuns. **Sede de Ler**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 3-7, 21 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/28883>. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 out. 2023.

EAGLETON, T. Introdução: O que é literatura? In: EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1990, pp. 1-22.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LOBATO, M. **O presidente negro**. Org. Evanir Pavloski. Chapecó: Ed. UFFS, 2020. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/o-presidente-negro.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PAULA, A. M. A. de. **Homoparentalidade na literatura infantil**: um contrato de comunicação "saindo do armário". 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/13020>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SWIFT, J. **As viagens de Gulliver a terras desconhecidas**. Trad. Carlos Jansen. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1888. Coleção Brasileira Digital USP. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7963>. Acesso em: 17 nov. 2023.

Sobre as autoras:

Sonia Monnerat Barbosa

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1973), graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1977) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2000). É professora associada da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, atuando, ao longo de sua carreira, principalmente, com os seguintes temas: leitura e formação do leitor, literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, questões de gênero e literatura, literatura e misoginia, literatura infantil e representações étnico-raciais, história da literatura, cânone e margens do cânone, disparates, gêneros e subgêneros narrativos, narrativas de massa, produção cultural para crianças e jovens, poesia, poesia brasileira, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, José Maria do Amaral.

Erica Bastos da Silva

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia também pela UFBA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores. Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). Coordena a pesquisa intitulada *A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, vinculada à linha de pesquisa Leitura, literatura e direitos humanos do LEIA. Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Letramento, Leitura Literária, Formação de Leitores e Escritores, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Educação, Educação à Distância, Letramento literário, Literatura Infantil e Juvenil.

Maria Betânia Almeida Pereira

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, com Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense. É Professora Adjunta do Departamento de Letras, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Atualmente, na FFP-UERJ, atua como coordenadora dos projetos de Iniciação à Docência; de Estágio Interno Complementar; de Extensão e do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. É Coordenadora Adjunta da Coordenação Geral de Graduação. Com experiência voltada à área de Letras, tem pesquisas relacionadas aos

seguintes temas: literatura e ensino, literaturas de autoria negra, inter-relações entre o texto literário e outras linguagens.

Maria Isaura Rodrigues Pinto

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense, Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e Pós-Doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada e Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, leitura, ensino, intertextualidade e cordel.

Mônica Gomes da Silva

Realizou, entre 2022 e 2023, o estágio de Pós-Doutorado na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) com a pesquisa *A "violenta paixão" e as "experiências ferozes" nas cartas entre Mário de Andrade e Murilo Miranda*. Doutora em Estudos Literários (2015) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e desenvolve pesquisas nas áreas de literatura brasileira, literatura comparada, leitura literária e correspondência de escritores. Atua como Professora Adjunta de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) e co-organizadora dos livros *Pensar Memórias do Cárcere* (2015), *Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação* (2020) e *Clarice Lispector, uma vida na literatura* (2021).