

A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial

The reading of youth hybrid narratives of History and fiction in the formation of the decolonial literary reader

La lectura de narrativas híbridas de historia y ficción juveniles en la formación del lector literario decolonial

Fernanda Sacomori Candido Pedro¹

 0000-0001-6810-9895

Gilmei Franciscio Fleck²

 0000-4228-2566

RESUMO: O ensino da literatura, nos anos iniciais de escolarização, pode ser abordado em uma perspectiva crítica, se ampliarmos nele as leituras de cunho híbrido e descolonizador. Desse modo, no presente artigo, objetivamos apresentar uma análise da obra híbrida de história e ficção *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual se dedica a explorar o passado brasileiro a partir da visão dos invisibilizados pelo discurso oficial. Como aporte teórico à análise, contamos com os estudos de Genette (s/d) sobre os elementos constitutivos da narrativa. Apoiamo-nos, ainda, nos estudos de Santos (2023) e de Fleck (2017; 2023) a respeito da utilização de tais narrativas no desenvolvimento de um leitor literário decolonial, alinhado aos estudos de Colomer (2007). Da vertente da “história vista de baixo”, contamos com Sharpe (1992) e, sobre a decolonialidade, dispomos das reflexões de Mignolo (2017). Os resultados demonstram como a literatura híbrida de história e ficção juvenil pode contribuir com outros saberes e com novas visões sobre registros históricos hegemônicos e, desse modo, auxiliar na formação de leitores literários decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Híbrida de História e Ficção Juvenil; Decolonialidade; Formação do leitor literário decolonial.

ABSTRACT: The teaching of literature in the early years of schooling can be approached from a critical perspective if we broaden it to include hybrid and decolonizing readings. In this way, the aim of this article is to present an analysis of the hybrid work of history and fiction *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), by Maria

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, em cotutela com a Universidade de Vigo-Uvigo – Vigo – Espanha. E-mail: fernandasacomori@gmail.com.

² Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVigo - Vigo - Espanha. Professor na graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel-PR. E-mail: chicofleck@gmail.com.

José Silveira, which explores the Brazilian past from the point of view of those made invisible by the official discourse. As a theoretical contribution to the analysis, we count on Genette's presumptions (n.d.) on the constitutive elements of narrative. We also call upon the subjects pointed out by Santos (2023) and Fleck (2017; 2023) on the use of hybrid narratives in the development of a decolonial literary reader, in line with studies by Colomer (2007). From the perspective of "history from below" we take in account Sharpe (1992), and on decoloniality we have Mignolo's (2017) reflections. The results show how the hybrid literature of history and youth fiction can contribute to other knowledge and new visions of hegemonic historical records and, therefore, help in the formation of decolonial literary readers.

KEYWORDS: Hybrid Narrative of History and Juvenile Fiction; Decoloniality; Formation of the decolonial literary reader.

RESUMEN: La enseñanza de la literatura en los primeros años de escolarización puede abordarse desde una perspectiva crítica, si la ampliamos para incluir lecturas híbridas y descolonizadoras. De este modo, el objetivo de este artículo es presentar un análisis de la obra híbrida de historia y ficción *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, que explora el pasado brasileño desde el punto de vista de los invisibilizados por el discurso oficial. Como contribución teórica al análisis, nos basamos en los estudios de Genette (s.f.) sobre los elementos constitutivos de la narrativa. También nos apoyamos en los estudios de Santos (2023) y Fleck (2017; 2023) sobre el uso de dichas narrativas en el desarrollo de un lector literario decolonial, en línea con los estudios de Colomer (2007; 2014). Desde la perspectiva de la «historia desde abajo» nos apoyamos en Sharpe (1992), y sobre la decolonialidad contamos con las reflexiones de Mignolo (2017). Los resultados muestran cómo la literatura híbrida de historia y ficción juvenil puede contribuir a otros conocimientos y nuevas visiones de los registros históricos hegemónicos y, de este modo, ayudar a la formación de lectores literarios decoloniales.

PALABRAS CLAVE: Narrativa híbrida de historia y ficción para jóvenes; Decolonialidad; Formación del lector literario decolonial.

Introdução

O texto literário configura-se em um material privilegiado para a formação integral do sujeito, pois, como um "gênero segundo", pertencente aos "[...] gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc (Bakhtin, 2003, p. 263), ultrapassa a leitura enquanto função utilitária e explora as máximas potencialidades dessa prática humanizadora. Nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários, está proporcionando à sociedade sujeitos que conseguem conceber que a linguagem é um material manipulável, em âmbito estético, discursivo ou ideológico.

A respeito da importância do texto literário na formação do leitor, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) assim declara:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso suportar – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p.156).

Dessa forma, um ensino que pretenda desenvolver a competência leitora nos educandos não pode utilizar a literatura como pretexto para o ensino da língua, tampouco prescindir do papel mediador do professor nesse processo para que o aluno consiga construir o significado de um texto a partir das pistas que esse fornece. Para isso, o foco do ensino precisa estar centrado no leitor e na maneira de fazê-lo desenvolver habilidades e competências específicas que lhe possibilitem se relacionar com o texto literário de modo a compreender suas especificidades, técnicas e convenções que o diferenciam de outros textos, bem como seus efeitos estéticos.

Ao observarmos tais apontamentos, é possível compreender que os desafios aos docentes são muitos e implicam no uso de metodologias que privilegiem o texto literário, bem como diferentes estratégias de abordagem, as quais pressupõem leituras individuais, grupais, discussões e debates sobre leituras, planejadas sistematicamente, de modo a contemplar práticas interpretativas, sobretudo da literariedade da linguagem literária e da intertextualidade presente nas obras. Dessa forma, destacamos que as escritas híbridas de história e de ficção críticas aos registros oficiais tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor literário que seja, também, decolonial. Esse leitor é aquele sujeito que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias e é, também, um leitor crítico da nossa história ao conhecer sobre o seu passado colonizado, suas premissas, causas e consequências. Essa possibilidade manifesta-se integrando, na tessitura narrativa, a liberdade que a ficção permite com os subsídios da história.

No intuito de dar visibilidade para a obra híbrida de história e ficção juvenil *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual apresenta uma releitura crítica do período do ciclo do

ouro, ocorrido no período do Brasil colônia, pelo olhar dos invisibilizados pelo discurso oficial, como as mulheres, negros e indígenas, e, desse modo, contribuir para a formação de um leitor literário decolonial, este artigo está assim organizado nas seguintes seções: a fundamentação teórica na qual ancoramos nossas discussões, a metodologia de abordagem do texto literário, a análise da obra acima citada e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação

A leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor, pois é no texto literário que encontramos a linguagem que extrapola o sentido literal da palavra/do signo linguístico, e, portanto, o horizonte de formação da compreensão do leitor que se implica nesse processo se amplia. O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária nos proporciona um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da formação integral do sujeito enquanto pessoa/cidadão e da sua competência interpretativa.

Segundo Colomer (2007), um dos objetivos principais da escola atual é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita e da educação literária, é formar o leitor competente. Aquele sujeito que, mais do que saber o que é literatura, saiba “ler literatura”, isto é, seja capaz de compreendê-la como expressão artística que manipula a linguagem de forma a produzir efeitos estéticos, discursivos e ideológicos. Para isso essa prática precisa ser exercitada, pois “[...] ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (Colomer, 2007, p. 65). Isso ocorre por meio da mediação, pois não se opera “por contágio”, tal como supõem algumas teorias que advogam sobre o papel secundário que as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária ocupam na formação do leitor.

Acreditamos, com base nessas considerações de Colomer (2007), que a escrita literária híbrida de história e de ficção, enquanto arte, possibilita a formação do leitor literário e vai além, pois, ao problematizar o discurso unívoco e hegemônico do relato historiográfico tradicional, auxilia na formação de um leitor literário que

chegará a ser também um sujeito decolonial. Desse modo, tais produções alinham-se às ações de pensadores latino-americanos que tratam da implementação do pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2017, p. 6),

[...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa quanto entre a Europa e as suas colônias.

Cumpramos ressaltar que denominamos de “narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil” as escritas literárias voltadas ao leitor em processo de formação, ou seja, ao público estudantil do Ensino Fundamental, nas quais os autores, de forma consciente, voltam-se a um período específico de nosso passado, ou citam personagens anteriormente apontadas em documentos oficiais (Santos, 2023). Os vínculos existentes entre a literatura infantil e juvenil brasileira, que nós aqui destacamos junto a Corrêa (2023) e a Santos (2023), com a produção híbrida de história e de ficção destinada ao público adulto – sobretudo com o romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017) – e, da mesma forma, o diálogo dessas ressignificações literárias do passado com as premissas da Nova História têm nos revelado o potencial descolonizador dessas leituras. Elas são possíveis de serem implementadas com os estudantes do Ensino Fundamental I e II, em especial na formação do leitor literário decolonial.

É nesse contexto que entendemos por leitor literário decolonial aquele sujeito que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias, mas que é, também, um leitor que passa a conhecer a nossa história não só pelo viés tradicional, tal como nos apresenta Fleck (2023, p. 23):

[...] usamos o adjetivo “decolonial” – usualmente aplicado a processos, práticas e perspectivas, como ocorre em “pensamento decolonial”, “movimento decolonial”, “perspectiva decolonial”, “projeto decolonial”, “práticas descoloniais”, entre tantas outras expressões – para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto

é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento.

Esse leitor, na nossa opinião, deve ser apresentado aos caminhos da descolonização, pela compreensão dos discursos tanto do colonialismo do passado e de suas reminiscências no presente da colonialidade, quanto das ressignificações propostas a eles na arte literária hodierna, a fim de que se torne um sujeito ciente de seu passado colonialista – de submissão aos ditames da retórica da modernidade/civilidade europeia. Isso significa que tal leitor deve partir do lugar destinado ao colonizado, espaço que lhe foi outorgado pelo poder, e se insurgir contra essa determinação, alterando a lógica da colonialidade de manter inalterada a estratificação social produzida pelo colonialismo na América Latina, dando, assim, o “giro decolonial – a capacidade de pensar outras formas e outros meios de vida e de produção. E que, ao reconhecer o seu lugar social, “progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder” (Santos, 2023, p. 71).

Assim, com base nos conceitos teóricos apresentados, os quais fundamentam nossas discussões, na seção seguinte expomos a metodologia utilizada para análise da obra em estudo.

Metodologia

Nesta produção, exibimos uma análise da obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual apresenta uma releitura do período histórico colonial do ciclo do ouro. Essa ressignificação do passado pela literatura juvenil faz-se pela ótica de duas personagens crianças, representantes dos dois principais estratos sociais que conviviam naquele momento histórico – brancos europeus livres e negros escravizados. Com destaque para o abismo de direitos entre esses indivíduos, evidenciado a partir da análise dos elementos da narrativa, ancorada nos estudos de Genette (s/d), procedemos à nossa leitura decolonial comparada da obra abordada

com aspectos relevantes da corrente da Nova História, já que “[...] a intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto” (Nitrini, 2000, p. 164).

Tal obra híbrida juvenil inclui a perspectiva daqueles que ficaram no anonimato na história oficial e lhes concede um espaço de fala e de representação. Dessa maneira, vemos a sua discursividade em amplo diálogo com as correntes da nova história, em especial com a “história vista de baixo”, abordagem que objetiva “demonstrar que, os membros das classes inferiores foram agentes, cujas ações afetaram o mundo (às vezes limitado) em que eles viviam” (Sharpe, 1992, p. 60).

Também desenvolvemos uma aproximação dessa obra juvenil com a modalidade híbrida do romance histórico contemporâneo de mediação, proposto por Fleck (2017). As produções romanescas dessa modalidade não pretendem, em primeiro plano discursivo, contestar a “fatorialidade” instituída pelo discurso historiográfico tradicional por vias escriturais desconstrucionistas (carnavalização, anacronias, poliperspectivismo, sobreposições temporais e espaciais, grotesco etc.). Elas, entretanto, consideram outras possíveis perspectivas de apreensão do passado, ancoradas em visões daqueles que, comumente, não constam nos registros oficializados. Isso lhe dá seu eminente caráter crítico frente às escritas historiográficas hegemônicas sobre o passado. Dessa maneira, nosso método de abordagem ao texto literário é interpretativo, crítico e comparativo como, a seguir, podemos observar.

Análise

A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004) retrata, pelo olhar de dois amigos: Ana preciosa e Manuelim – ela, filha de comerciantes portugueses, e ele, um cafuzo, filho de um escravo africano com uma escrava indígena –, as aventuras vividas por eles no período do ciclo do ouro. Tais personagens crianças despertam o olhar do leitor, em especial na fase inicial de formação, para uma realidade social estratificada, muito rigidamente delimitada. Pela arte da ficção, demonstra-se, nessa tessitura híbrida, como isso

impactava na vida dos sujeitos, à época recriada pelo relato ficcional.

A diegese desenvolve-se em seis capítulos. No primeiro, intitulado: “No qual ficamos conhecendo Ana Preciosa e Manuelim”, o narrador extradiegético³ relata o nascimento de Ana Preciosa numa família de comerciantes portugueses, bem como o nascimento de Manuelim em uma senzala e como ele ficou órfão depois que seus pais foram mortos durante uma fuga, pois “depois que Manuelim nasceu, seus pais decidiram fugir. Não aguentavam mais o inferno da escravidão e não queriam que o filho vivesse sem liberdade, como eles” (Silveira, 2004, p. 13).

Quando os pais de Manuelim foram mortos pelos feitores da fazenda em que eram escravos, um desses feitores, ao ver Manuelim ainda bebê, resolveu deixá-lo vivo. No entanto, depois, ficou com medo de que, ao voltar apenas com o bebê para a senzala, iria despertar ainda mais o ódio nos outros escravos, e, sem saber o que fazer com “aquele pedacinho de gente que considerava um estorvo semi-humano” (Silveira, 2004, p. 17), parou na taberna de seu Gastão, pai de Ana. Ali, ele trocou o menino por um pouco de sal e por uma candeia. “Dom Gastão, sabendo do que acabara de ocorrer, ficou com pena do pirralho” (Silveira, 2004, p. 17). A partir daí, as duas crianças tornaram-se amigos inseparáveis.

No segundo capítulo, no qual se fala da turma de Vila Rica e de suas brincadeiras, descreve-se sobre a infância desses dois amigos, sobre as brincadeiras com as crianças da vila, como as de se equilibrar nos muros, de tomar banho nos ribeirões e de catar pedrinhas de diamante nas enxurradas, com destaque para as diferenças entre negros e brancos, evidentes já no período da infância. Nesse sentido, o narrador relata que os meninos que brincavam com Manuelim e Ana Preciosa possuíam botinhas de cano largo compradas no Rio de Janeiro, porém Manuelim estava sempre descalço, pois “as crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapato de

³ Os níveis diegéticos, segundo Genette (s/d), são três, podendo uma narrativa ser: a) extradiegética, cujo narrador não participa da história que narra; b) intradiegética, que ocorre quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada; c) metadiegética, quando ocorre de um narrador introduzir uma personagem que se torna narradora de outra história dentro da diegese (Genette, s/d). A pessoa do narrador divide-se em três tipos, podendo ser: a) heterodiegética, que, apesar de narrar a história, não faz parte dela; b) homodiegética, que, além de narrar a história, é uma personagem secundária que experiencia a diegese; c) autodiegética, quando o narrador relata suas próprias experiências dentro da diegese como personagem protagonista da história (Genette, s/d).

qualquer tipo” (Silveira, 2004, p. 22).

No terceiro capítulo, no qual se apresenta um velho santeiro e suas muitas esquisitices, entra em cena a personagem chamada Joaquim das Luzes, um dos mestres artistas que pintava as belas imagens de santos e fazia das igrejas da vila as mais admiradas da região. Manuelim é encarregado de ajudar esse pintor e, com ele, aprende muito sobre arte e sobre as pedras preciosas.

É no quarto capítulo da diegese, no qual se conta o que aconteceu quando os tropeiros chegaram à vila e as consequências disso, que as personagens protagonistas vivem momentos de muita aventura e sofrimento. Nesse momento do relato, chega à vila uma caravana de tropeiros e, em meio à agitação do comércio de seus produtos, ocorre o desaparecimento de um saco de moedas. Nesse contexto, “o rebuliço ficou ainda maior quando o pai de Priciano e dois de seus homens, a cavalo, aparecem puxando um escravo aos trancos” (Silveira, 2004, p. 37). O pai de Priciano era o chefe da comitiva tropeira e a culpa do roubo recaiu sobre um negro chamado Chico Ourives, pai de Dominguito, um dos amigos das crianças, o qual “era um negro franzino, que tinha sido mestre-ourives dos mais competentes até chegar uma ordem do Reino proibindo que negros e mulatos trabalhassem na transformação do ouro” (Silveira, 2004, p. 37). Chico Ourives, depois da proibição de trabalhar como ourives, precisou trabalhar em uma fazenda, porém, devido aos maus tratos, fugiu para um quilombo e ao ser capturado foi marcado no rosto com um F, de fujão, e teve a orelha cortada. Com esses relatos, o narrador elucidava ao leitor aspectos a respeito do processo de estratificação social que predominava na colônia naquele período em que os horrores da escravidão, a violência e a tortura praticada pelos brancos europeus não tinham limites.

Além disso, o narrador descreve o semblante que se observava em Chico Ourives quando esse estava sendo arrastado pelos soldados, amarrado num tronco e chicoteado, o qual era de revolta por ter sido acusado injustamente de roubo devido a sua cor. “As marcas deixadas em seu rosto pelos castigos apareciam menos que o fulgor do ódio que agora brilhava como lâmina em seus olhos, antes pacíficos” (Silveira, 2004, p. 38). A ficção, desse modo, desvela as raízes de tanta dor e revolta que essa etnia carrega devido aos horrores a que foram submetidos

seus ancestrais. Revela-se, da mesma maneira, o quão desumano foram esses sujeitos que se consideravam superiores apenas por terem a cor da pele branca e, por isso, viam-se no direito de maltratar, de humilhar e de escravizar outros sujeitos só porque não eram iguais a eles.

No quinto capítulo, no qual se conta como se descobriu o que, por pouco, não seria descoberto. Ana, quando estava embaixo do balcão da taberna de seu pai, triste por seu amigo, ouve a conversa de dois homens estranhos que confessam terem roubado as moedas. “– O nego fujão sem orelha ficou com a culpa e nós com o dinheiro... Hi...hi...hi... A sacola de moedas está aqui comigo... hi...hi...hi..., sã e salva...” (Silveira, 2004, p. 45). Prontamente, Ana conta para Manuelim e para seu pai, Gastão, o que ouvira. A personagem Dom Gastão, então, chama o tropeiro e lhe conta o que se passara. Assim, ele consegue recuperar as moedas roubadas. “Os dois malfeitores não tiveram a menor chance de escapar. Foram pegos de surpresa, com a prova do crime na cintura” (Silveira, 2004, p. 47).

No último capítulo, no qual se mostra como as despedidas, às vezes, são alegres, narra-se que o tropeiro, a pedido de Gastão, como forma de recompensa pela injustiça cometida, compra o escravo que sofreu injustamente pelo roubo e lhe dá sua alforria. As crianças ficam felizes pelo ocorrido com o amigo e se despedem da caravana até a saída da vila. Nesse momento do relato, “Dominguino ia tocando sua flauta, enquanto Manuelim tocava o tambor e os outros cantavam, improvisando uma pequena festa de despedida para Priciano e a tropa” (Silveira, 2004, p. 52).

A diegese desenvolve-se em Vila Rica (hoje, Ouro Preto), na segunda metade do século XVIII, período em que a região de Minas Gerais era considerada a mais rica da colônia, devido à quantidade expressiva de ouro extraída de suas minas, conforme elucida o narrador no início do relato aos seus leitores com a seguinte informação: “nossa história acontece na pequena Vila Rica, mais tarde chamada de Ouro Preto, por volta da segunda metade dos anos de 1700 [...]” (Silveira, 2004, p. 9). Essa estratégia, de situar o leitor no contexto espacial e temporal em que a tessitura narrativa será ambientada, é considerada como uma forma de aproximação com o leitor pretendido da obra.

O narratário, na obra em análise, pode ser identificado como extradiegético,

o qual, de acordo com o postulado por Jouve (2002, p. 39), “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto”, tendo em vista que, além dessa primeira oração da obra, dirigida ao leitor, para esclarecer o contexto de espaço e de tempo, encontramos outras passagens em que o narrador lança alguns questionamentos ao seu destinatário, no intuito de uma aproximação com esse “ouvinte”, descrito também como “virtual”. O narrador, assim, se dirige ao seu interlocutor: “você está achando que Mestre Joaquim era um pouco sádico?” (Silveira, 2004, p. 30).

Essa estratégia narrativa de aproximação com o leitor pretendida para o texto, para as crianças e para os jovens em período de formação leitora, por meio de questionamentos, lança dúvidas, reflexões, indagações a respeito do momento histórico, as quais atuam na instância da recepção leitora. Nesse sentido, a construção dos sentidos do texto é potencializada, uma vez que o interlocutor do texto é convidado a refletir, a dar sua opinião. Desse modo, o narratário – com quem o leitor pode se identificar – faz-se, pelas instigações do narrador, partícipe na interação entre o autor-texto-leitor, sente-se protagonista em sua ação leitora, fato que **lhe** propiciará construir ressignificações sobre o evento narrado.

O tempo da narrativa é linear, uma vez que os fatos expostos na diegese são apresentados em ordem cronológica, iniciando com a descrição do nascimento de Ana Preciosa, em seguida a morte dos pais de Manuelin e a sua consequente entrega a Dom Gastão (pai de Ana Preciosa) em troca de alguns mantimentos. O relato segue descrevendo as aventuras vividas por essas duas personagens ao longo de sua infância até a chegada de uma comitiva de tropeiros na vila. O relato híbrido de história e de ficção finaliza-se com a descrição da cena de despedida da comitiva dos tropeiros que deixaram Vila Rica e seguiram viagem para comercializar seus produtos em outros lugares da colônia.

A respeito do espaço retratado na narrativa, a cidade de Vila Rica, o narrador destaca a exuberância das casas e das igrejas, produzidas pelas riquezas oriundas do ouro, o florescimento das artes e o tropeirismo – atividade comercial de caravanas de homens em suas mulas e cavalos que abasteciam as vilas com mantimentos e com informações. O narrador assim descreve a vila depois que seus

habitantes começaram a ter muito dinheiro com a descoberta das minas de ouro:

As antigas casas de taipa e de telhado de palha eram reformadas e enfeitadas. [...] As antigas ruas, que tinham poeira demais nas épocas de secas ou demasiadas poças de lama nas épocas de chuva, eram cobertas com grandes pedras claras, que tornavam as caminhadas mais fáceis e mais elegantes, e não deixavam sujar as barras das longas saias das mulheres. [...] As rústicas bicas, onde o povo ia recolher a água para as necessidades domésticas, eram substituídas por ornamentados chafarizes de pedra-sabão, caprichadas construções encomendadas aos mestres artistas da cidade. As igrejas, então, nem se fala! Seu fasto e beleza eram comentados até no Reino de Portugal (Silveira, 2004, p. 20).

Essa estratégia de descrição, usada pela autora, destaca as transformações ocorridas nesse espaço devido ao enriquecimento da população proveniente das jazidas de ouro e propicia ao leitor hodierno imaginar esse cenário do passado tão exuberante e luxuoso, sendo construído para deleite e para conforto dos habitantes da colônia. É possível inferir, com base nessas descrições, como esses benefícios poderiam tornar-se acessíveis a mais pessoas, caso as riquezas tivessem sido empregadas em proveito do lugar de onde se derivaram. Cumpre, portanto, destacar que tiveram acesso a esses bens apenas uma pequena parte da população e que, em grande medida, isso não se expandiu a um número maior de pessoas porque essa riqueza não foi aplicada na colônia, pois, como sabemos, a maior parte foi para Portugal e para seus parceiros comerciais.

Na diegese, é exposta, em 53 páginas, a situação dos habitantes de Minas Gerais, naquele espaço, em um período de enriquecimento da elite portuguesa, que comandava a extração do ouro e da coroa que ficava com um quinto de tudo o que era retirado das escavações, às custas do trabalho duro e da insalubridade de escravos negros e indígenas. Para ambientar o leitor a respeito da diferença no tratamento entre brancos e negros, a autora utiliza informações em que o narrador deixa claro que, enquanto eram crianças, até poderiam brincar todos juntos, todavia “quando ficavam maiorzinhos, a situação mudava. Os escravos começavam a trabalhar, alguns em serviços pesados e outros, os de maior sorte, aprendendo algum ofício de artesão” (Silveira, 2004, p. 23). Enquanto que “os filhos dos senhores, por sua vez, principalmente os meninos, começavam a estudar, com professores que davam aulas nas casas dos alunos” (Silveira, 2004, p. 23). Esses

excertos demonstram, ao leitor em formação, de onde provém as causas seculares do abismo que separa as condições de vida e de acesso aos bens culturais por parte da população negra, em comparação aos brancos, principalmente aqueles oriundos das elites. Com essas elucidações, a literatura consegue auxiliar na descolonização das mentes de jovens leitores em formação. Isso porque tais informações, comumente, foram encobertas por um ensino de história que alijou os jovens em formação dessas informações ao ponto de muitos, no presente, criticarem políticas públicas que tentam reparar esses danos.

O foco narrativo da diegese é centralizado em perspectivas de personagens relegadas à margem da sociedade da época revisitada pela ficção, ou seja, exibem-se perspectivas do passado a partir da visão e das vivências de sujeitos invisibilizados ou ausentes no discurso historiográfico tradicional. O narrador, que atua em nível extradiegético – não sendo personagem do relato contado –, expõe os eventos ocorridos pelo olhar de duas crianças. A convivência das crianças, desde os seus nascimentos, ocorre porque Dom Gastão, pai de Ana Preciosa, aceita ficar com Manuelim que havia sido trazido para sua taberna pelo feitor que matou seus pais. Ele, assim, justifica sua atitude: “achou que o menino poderia ser um bom companheiro de brincadeiras para a filha recém-nascida, e levou-o para ser criado por negra Lucinda, a ama-de-leite de Ana Preciosa” (Silveira, 2004, p. 17).

É possível depreender, desse excerto, mais uma das faces da escravização, o processo de objetificação do negro. Manuelim, servindo de companhia “brinquedo” para a filha branca, e a negra Lucinda, a ama-de-leite, destinada a nutrir com seu leite materno a criança de outra mãe. Exibe-se, assim, na ficção híbrida, a realidade de seres humanos tratados como objetos que poderiam ser dispostos e utilizados da maneira que os senhores queriam. Essa é mais uma das ações dos colonizadores, que, por mais de três séculos, subjugarão esses indivíduos trazidos à força de sua terra natal, considerados seres inferiores somente pela cor de sua pele.

As personagens que desenvolvem as ações da diegese são aquelas puramente ficcionais, de extração histórica e metonímicas. Como representante das personagens de extração histórica, temos a figura de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, escultor brasileiro que viveu em Ouro Preto, Minas

Gerais, antigamente conhecida como Vila Rica. As demais personagens, Ana Preciosa, Manuelim, Chico Ourives, Dominguinto, Dom Gastão, os tropeiros, entre outros, são puramente ficcionais, ou seja, seus nomes não estão citados nos anais da história. Todavia entre eles, vislumbramos alguns, como Manuelim, um menino negro, mestiço, como uma personagem metonímica, a qual, embora não tenha seu nome incluído como uma personagem que viveu durante aquele período, representa as centenas ou as milhares de crianças negras/mestiças, que ficaram órfãs porque seus pais foram mortos, ou porque, já no nascimento, foram vendidas para outros senhores e, por isso, separados de seus pais.

Outra personagem que se enquadra nessa condição metonímica, ou seja, é representante de um estrato social que viveu naquele período e passou pelas mesmas situações que esse da ficção, é o negro Chico Ourives, pai de Dominguinto, amigo de Ana Preciosa e de Manuelim. Essa personagem, tal como tantos negros daquele período de escravização, sofreu pela injustiça, sendo acusado de roubo, apenas por ser negro, e sofreu castigos físicos e humilhações sem direito à defesa por ser considerado inferior devido a sua etnia.

A caracterização das personagens protagonistas corrobora a descrição do contexto social daquele período, pois demonstra, muito bem, a estratificação social da sociedade naquele momento da nossa história, em que as diferenças, que ainda hoje são visíveis, eram evidentes e não ficavam encobertas. O narrador assim descreve o nascimento e a felicidade dos pais de Ana Preciosa:

Só então Dom Gastão, seu pai, pegou-a pela primeira vez no colo e declarou, orgulhoso e feliz:

- Esta é minha filha muito amada, uma riqueza maior que a maior das pepitas de ouro ou diamante que alguém possa encontrar. De hoje em diante, será chamada de Ana Preciosa (Silveira, 2004, p. 12).

Já Manuelim, por ser negro/mestiço, não teve os mesmos direitos que Ana Preciosa de conviver com seus pais, que, com toda a certeza, sentiram a mesma emoção e o mesmo amor que Dom Gastão por sua filha. A basilar diferença entre os dois já ocorre no nascimento, um (branco), com direito à liberdade, e outro (negro/mestiço), com destino à escravidão. Essa diferença entre as protagonistas é ressaltada pelo narrador, neste excerto abaixo exposto:

Manuelim nasceu no mesmo ano que Ana, mas com uma grande diferença: nasceu escravo. Seu pai fora sequestrado na África e trazido para o Brasil no porão de um terrível navio negreiro. Conheceu sua mãe, índia também escravizada, na senzala de um reinol de Vila Rica. Ela era da tribo dos índios Cataguá, que viviam antes na região e que, depois da descoberta do ouro, foram sendo expulsos ou aprisionados (Silveira, 2004, p. 13).

Essa inversão de foco narrativo em relação à história tradicional, é, majoritariamente, a perspectiva adotada pelas escritas híbridas críticas/mediadoras do romance histórico contemporâneo de mediação, fato que possibilita o diálogo entre esses dois âmbitos de produção literária híbrida no Brasil. Esse discurso invisibilizado pela história hegemônica, posto em evidência nas narrativas híbridas críticas/mediadoras, amplia a visão do leitor sobre os fatos e promove novas elucidações sobre os agentes promotores dos eventos do passado.

Podemos observar, no relato de Silveira (2004), também, outras características que estão presentes nas obras da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descritas por Fleck (2017, p. 109-111), entre elas: uma releitura crítica verossímil do passado; uma narrativa linear do evento histórico recriado; o emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial e o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas.

A verossimilhança, estratégia criada pela autora para conferir um tom de autenticidade às ações ficcionais inseridas no contexto dos eventos históricos narrados pela literatura, é construída com a utilização, na diegese, de personagens de extração histórica, isto é, atores que, de fato, existiram e que estavam presentes quando os episódios aconteceram. A personagem histórica que participa dos eventos narrados no relato ficcional é Aleijadinho (1738-1814)⁴, escultor que construiu imagens e igrejas, sendo considerado o principal representante do estilo barroco no nosso país. Na tessitura narrativa de Silveira (2004), ele é assim exibido:

A fama do mestre Francisco – o escultor que mais tarde seria chamado de Aleijadinho, devido à doença que começava a tomar conta e deformar seu corpo – já se espalhara pela Colônia. Ele recebia convites para trabalhar em

⁴ Antônio Francisco Lisboa nasceu em Ouro Preto em 1738. Filho do português Manuel Francisco Lisboa, respeitado mestre de obra e arquiteto, com sua escrava chamada Isabel (Pereira e Santos, p.4).

outros lugares, mas raramente saía dali, a região onde nascera e que deixaria para sempre marcada com sua arte (Silveira, 2004, p. 21).

A verossimilitude do relato ficcional, ou seja, a aproximação da ficção com uma suposta realidade, construída com a apresentação de personagens históricas conhecidas, tem o objetivo de demonstrar ao leitor que os eventos narrados pela ficção poderiam ter ocorrido. Assim, pela arte literária, cria-se uma versão do passado plausível de ter acontecido, justamente para dar a ideia de que a narrativa histórica, oficializada pelo poder, não pode ser a única que representa o que, de fato, ocorreu.

Essa releitura ficcional do passado segue a linearidade cronológica dos eventos, isto é, não ocorrem avanços nem retrocessos no tempo da tessitura narrativa. Tal estratégia é uma volta ao tradicionalismo das primeiras produções do gênero (romance scottiano e tradicional), que se implementou a partir do pós-*boom* (década de 1980) para tornar as obras compreensíveis a um público mais amplo, uma vez que as sobreposições temporais e as anacronias exageradas, entre outros experimentalismos linguísticos e formais, da época do *boom*, tornavam a compreensão das obras bastante inacessíveis aos leitores juvenis, ou mesmo aos adultos sem uma formação aprimorada.

Ademais, o relato, a partir da perspectiva de personagens invisibilizadas, ou ausentes nos relatos historiográficos da história tradicional, coaduna-se aos preceitos dos historiadores da Nova História. Esses historiadores mais contemporâneos, ao considerarem também a “visão de baixo” para apresentarem os fatos históricos, auxiliam “a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (Sharpe 1992, p. 62). Desse modo, consideramos que essa narrativa híbrida de história e de ficção auxilia o jovem em formação no reconhecimento de si como um sujeito histórico, pertencente a um contexto social que é resultado de um processo histórico de subjugação e de exploração.

Podemos compreender, também, que as obras dessa modalidade estão alinhadas às ações decoloniais, que objetivam complementar a descolonização iniciada em 1822 com a independência do território, atuando, agora, nos efeitos da

colonialidade nas mentes, no imaginário e na identidade do povo latino-americano que segue desconhecendo, que continua como uma marionete, controlado pelos fios invisíveis dos discursos de modernidade/civilidade, de progresso e de democracia das nações desenvolvidas. Segundo Mignolo (2017, p. 10), “a analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade”. Nesse sentido, compreendemos que a obra de Silveira (2004) segue essa analítica de desvendar ao leitor hodierno as raízes da estratificação social da sociedade brasileira, da desigualdade acentuada, a fim de contribuir para uma atuação mais consciente desses sujeitos nos espaços sociais por onde transitam.

Outro aspecto de aproximação do relato de Silveira (2004) com o romance histórico de mediação é o uso da linguagem. A linguagem da tessitura narrativa é amena, fluída e coloquial, como se observa nesse fragmento: “– Mestre Joaquim tem umas sobranceiras, Ana, que parecem duas caranguejeiras, de tão pretas e cabeludas. E depois, ele é tão esquisito... dá umas gargalhadas de repente...” (Silveira, 2004, p. 27). Ao utilizar essa característica linguística, a autora busca uma aproximação com o universo do leitor jovem e em processo de ampliação do léxico, já que está ainda em formação.

O emprego de recursos escriturais bakhtinianos, como a dialogia, a polifonia, a paródia e as intertextualidades, segue, na obra de Silveira (2004), a tendência empregada pelos romances históricos contemporâneos de mediação Fleck (2017). Os autores dessa modalidade privilegiam o uso desses recursos menos desconstrucionistas, em detrimento de outros, como a carnavalização, a paródia e a ironia típicas do período do *boom* da nova narrativa latino americana.

Podemos observar a dialogia, nessa obra em análise, por meio da apresentação de dois discursos no mesmo espaço escritural: o da voz hegemônica, do colonizador, e o do colonizado, em confronto no discurso ficcional que os congrega. A voz do conquistador é recuperada pelo autor para se constituir em material poético na obra. Os excertos incorporados da historiografia assim informam: “A tropa, naquele tempo, era uma espécie de grande loja ambulante, e também o elo

entre uma vila e outra, entre uma e outra região. Era, ainda, o correio. Sua chegada alvoroçava completamente o lugar” (Silveira, 2004, p. 34). Uma linguagem objetiva destinada a informar ao leitor sobre o cotidiano desse período histórico é empregada na construção do discurso ficcional.

Já a voz do colonizado, do povo comum da vila, é carregada de subjetividade, promove o desenvolvimento de inquietações e de sentimentos no leitor, como ocorre com as menções expressas no excerto abaixo:

Foi um dia de grande tristeza, aquele. Pouco a pouco, as crianças se dispersaram, cada uma para seu canto, sem saber o que fazer e sem ânimo, o coração apertado e condoído com o sofrimento do amigo e do pai dele. Ana Preciosa sentiu uma grande necessidade de ficar perto do seu pai, Dom Gastão. [...] Estava desolado, ele também. Como todos os que conheciam Chico Ourives, não acreditava na culpa do escravo, sempre tão correto e amável (Silveira, 2004, p. 41).

Essas enunciações são provenientes de fontes negligenciadas nos discursos históricos tradicionais, as fontes orais, por exemplo. Elas expõem ao leitor as vivências desses outros atores, os seus sentimentos frente a um processo de injustiça sofrido por um escravo, acusado e castigado por representantes do poder colonialista. Nesse sentido, observamos que o discurso ficcional, ao promover esse diálogo, amplia o horizonte de expectativas do leitor, enriquece o relato histórico e se consolida como um material de apoio ao ensino da disciplina de história.

Outra estratégia bakhtiniana encontrada na narrativa é a heteroglossia⁵, uma vez que o narrador apresenta diferentes níveis de linguagem, usando expressões oriundas do contexto de colonização da época, como as que estão presente nos fragmentos abaixo:

De longe, ouvia-se o barulho do cincerro da madrinha, a égua mais vistosa e elegante, que vinha na frente, [...] (Silveira, 2004, p. 33).
A modorra da vidinha do dia-a-dia era imediatamente quebrada por uma grande agitação: todos queriam ver, apalpar, mexer, comprar as novas

⁵ A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo (Bakhtin, 1988, p.74).

mercadorias que os tropeiros traziam” (Silveira, 2004, p. 34).

Também vemos incorporado ao tecido narrativo a linguagem coloquial das diferentes classes sociais que conviviam naquele espaço recriado pela ficção. “Institivamente, eles a puxaram para não se molharem, praguejando contra o ‘estafermo do pirralho que não sabe o que faz com essas malditas mãos’” (Silveira, 2004, p. 46-47). Com o uso dessa estratégia, a autora destaca os diversos falares das diferentes classes sociais que convivem nesse ambiente e desmistifica, ao leitor, a unidade linguística que buscavam implantar os conquistadores.

As intertextualidades na obra se apresentam com a exposição da gravura “Lavra de ouro próxima à Serra do Itacolomi”, de Johann Moritz Rugendas (Silveira, 2004, p. 37), assim como se integra à tessitura um mapa do século XVII do quilombo “Buraco do Tatu”, na Bahia (Silveira, 2004, p. 48). Essa modalidade da paratextualidade refere-se aos elementos não linguísticos que expandem o universo de significação para o leitor. Segundo (Genette, 2010), é a relação que o texto propriamente dito da obra literária mantém com os elementos paratextuais, como título, prefácios, notas marginais, de rodapé, epígrafes, ilustrações, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios. Fica, dessa maneira, demonstrada a aproximação da escrita juvenil híbrida de história ficção com a última modalidade do romance histórico a surgir na contemporaneidade. Isso comprova o potencial crítico e descolonizador dessas produções para jovens leitores em formação na trajetória de sua construção como leitores literários decoloniais.

Considerações finais

A partir da leitura da narrativa híbrida de história e de ficção juvenil de Silveira (2004), que julgamos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), destacamos as diversas iluminações e as novas nuances que a obra apresenta ao leitor a respeito do ciclo do ouro, ocorrido durante o período da colonização brasileira. Assim, consideramos que a sua utilização, como apoio para as aulas de história, como também de literatura, pode representar uma ação decolonial, visto que a perspectiva narrativa, a dos

invisibilizados no discurso oficial, está alinhada ao projeto de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, segundo defendem muitos estudiosos da teoria decolonial na América Latina, como Quijano (1988, 2015) Grosfoguel (2006) Mignolo (2017).

Dessa forma, observamos que essa narrativa híbrida de história e de ficção aponta um possível caminho para a descolonização, tendo em vista que ressignifica o passado. Isso ocorre no texto ficcional por meio do desvelamento da subjetividade, das emoções e dos sentimentos experimentados por sujeitos que, historicamente, sempre estiveram relegados ao esquecimento.

Esse é o leitor que a escola pública brasileira pode formar por meio das leituras híbridas de história e de ficção, aquele que, nas palavras de Fleck (2023), irá “renativizar/reautoctonizar” e “renegrir/reenegrecer” seus heróis, revendo sua posição perante os povos originários e negros”. E, ainda, aquele sujeito que, com base em Mignolo (2017), consiga desprender-se da retórica da modernidade/civilidade e de seu imaginário imperial, articulado na retórica da democracia, e seja capaz de um enfrentamento ao discurso e às ações coloniais que ainda reverberam em nossa sociedade hodierna.

Referências

BRASIL. M. da E. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p.71-210.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, R. N. D. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. 2023.

78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

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. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: veja universidade, s/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8000885/mod_resource/content/1/gerard-genette-discurso-da-narrativa-completo.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Cibele Braga; Erika Viviane Costa Vieira; Luciene Guimarães; Maria Antônia Ramos Coutinho; Mariana Mendes Arruda; Miriam Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MIGNOLO, W. *Colonialidade o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2017.

NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2000.

PEREIRA, M. do P. ; SANTOS, I. L. C. *Uma vida e muitas polêmicas*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/14-11-2014%20Artigo%20-%20Uma%20vida%20e%20muitas%20pol%C3%AAmicas.pdf>. Acesso em 25 jun.2024.

SANTOS, V. P. dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. 2023. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2023.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In.: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVEIRA, M. J. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do ciclo do ouro*. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F.

A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial

Recebido em: 18 abr. 2024.

Aprovado em: 11 jun. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Rodolfo Iglezia Palmieri

Revisor de língua inglesa: William Messias Pereira Secco

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

