AS MARCAS LINGUÍSTICAS DOS TEXTOS *CAÇADAS DE PEDRINHO* (1933 e 2020)

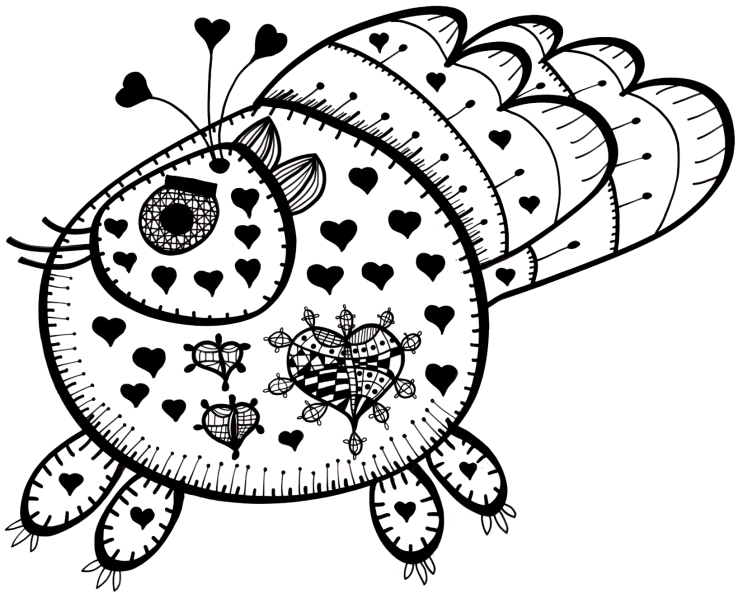
Atualidades e fluxos literários

Anne Clay Prata Almeida
Antonio Cilírio da Silva Neto
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Editora Uema

AS MARCAS LINGUÍSTICAS DOS TEXTOS CAÇADAS DE PEDRINHO (1933 e 2020)

Atualidades e fluxos literários



Anne Clay Prata Almeida
Antonio Cilírio da Silva Neto
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Editora Uema

© copyright 2025 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

AS MARCAS LINGUÍSTICAS DOS TEXTOS CAÇADAS DE PEDRINHO (1933 E 2020): ATUALIDADES E FLUXOS LITERÁRIOS

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL
Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Denise Maia Pereira • Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros • Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Almeida, Anne Clay Prata

As marcas linguísticas dos textos Caçadas de Pedrinho (1933 e 2020): atualidades e fluxos literários. / Anne Clay Prata Almeida, Antonio Cilírio da Silva Neto, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira. – São Luís: EdUEMA, 2025.

143 p.

ISBN: 978-85-8227-549-8 (Digital)
978-85-8227-550-4 (Impresso)

1. Reescrita. 2. Discurso. 3 Literatura brasileira. 4. Análise literária. I. Título.

CDU: 81'42:821.134.3(81)

Elaborado por Synara de Azevedo Ferreira – CRB 13/932

EDITORA UEMA
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tiririca
CEP - 65055-970 São Luís – MA
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

"Quem escreve um livro cria um castelo, quem o lê mora nele".

Monteiro Lobato

APRESENTAÇÃO

Reescrever o texto *Caçadas de Pedrinho* tem sido recorrente desde que a obra entrou em domínio público, em 2020. Com a profusão de novas edições, Regina Zilberman, ainda em 2020, propôs-se a essa tarefa inventiva e delicada, por acreditar que as obras de Monteiro Lobato devem permanecer vivas no imaginário infantil.

Para tanto, investigamos as marcas linguísticas e discursivas da reescrita de 2020, de *Caçadas de Pedrinho*, a partir da comparação com o texto original de 1933. Por fazer parte de uma discussão oriunda de 2010, a obra chegou ao Supremo Tribunal Federal acusada de teor racista. E, nessa perspectiva, levando em consideração as quatro operações linguísticas, adição, substituição, supressão e deslocamento, que se apresentam nos processos de revisão e reescrita, alguns questionamentos foram levantados: desde manter a escrita original de Monteiro Lobato; banir as passagens tidas como racistas; e, até mesmo, acrescentar paratextos, contextualizando a obra ao momento histórico.

Para esse fim, fomos direcionados a alguns autores como Lajolo (2011), Van Dijk (2005), Pêcheux (1990), Orlandi (2009), Bakhtin (1997), Fiorin (1990), Matêncio (2002), Fiad e Barros (2003), Fabre (1986), além de outros que embasaram esta pesquisa no que tange à literatura, à leitura, ao racismo, à análise do discurso, às ideologiaa, à reescrita e às operações linguísticas; ponderando, assim, que o discurso, além de considerar o momento histórico-sociológico em que a obra foi originalmente escrita, deve pensar numa reescrita calcada no pressuposto de que o conceito que a criança tem nesta fase é o de tempo histórico, pois, segundo Vygotsky (2009, 1934), a criança não tem acesso direto a um mundo puro e atemporal, mas o entende dentro dos limites e das mediações impostas pelos materiais que o constituem, pela história que o formou e pela linguagem que o organiza.

Nesta investigação, além da revisão da literatura, contamos com dois movimentos lineares: da leitura do texto original de Monteiro Lobato (1933, 2016) e do atual, a reescrita de Regina Zilberman (2020). Consideramos que a reescrita de *Caçadas de Pedrinho*, longe dos padrões de um discurso artificial, inerente ao relato original, defende com veemência a personagem sentenciosa Tia Nastácia, singelamente abusada na linguagem estereotipada.

Ademais, na reescrita, Zilberman nos direcionou com singeleza para o seu discurso; que não se estabelece como

um texto anódino; muito pelo contrário, mostra também uma linguagem com necessária vinculação ao contexto histórico e com respeito aos direitos e à dignidade do negro, pois estamos em um caminho sem volta, um tema que nos deixou com um cisco na retina dos olhos. Não se é mais permissível e nem permitido, mesmo diante de uma constelação chamada Monteiro Lobato, ressentimentos em dada medida de um "imediatismo", no qual os austeros volumes de edições da obra sejam capazes de postular crenças; contrariamente a isso, são necessárias análises que nos levem ao amadurecimento do Estado Democrático de Direito.

PREFÁCIO

Algumas obras permanecem vivas; embora outros autores continuem a escrever sobre o assunto, essas obras constituirão referências para estudos e para pesquisas. *As Marcas Linguísticas do Texto Caçadas de Pedrinho (1933 e 2020): Atualidades e Fluxos Literários*, uma pesquisa profícua e estimuladora, é obra viva e tende a ganhar território no seleto roteiro dos leitores tocantinos.

Alguns livros são considerados vivos em razão da qualidade e da alta popularidade por divulgarem novas informações; a obra de Prata, Silva Neto e Oliveira é viva por outro motivo: a forma brilhante como sintetizaram e digeriram um vasto material, trazendo à tona a análise do discurso da reescrita de *Caçadas de Pedrinho*, de Regina Zilberman (2020), a partir da comparação com o texto original de Monteiro Lobato (1933, 2016), sendo digna de reflexão séria e acadêmica.

Logo na primeira parte, encontramos a dialogia das relações entre os discursos de Lobato e Zilberman. Enquanto

a versão original das *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, traz marcas textuais e discursivas de teor racista, as *Caçadas de Pedrinho*, reescritas por Regina Zilberman (2020), lançam o desafio de suprimir trechos da obra, sem contudo, perder a essência da literatura lobatiana.

Ao avançarmos na leitura, lançamo-nos nas profícuas reflexões acerca da presença, ou não, de estereótipos raciais na obra original de Monteiro Lobato. Dessa forma, o estudo analítico e cauteloso não apela para posições radicais; pelo contrário, trava um diálogo com o pós-modernismo e com a investidura criativa da reescrita da obra, considerada um clássico da literatura infanto juvenil. Nesse sentido, Prata, Silva Neto e Oliveira se propõem a explicar a ideologia "preconceituosa" do século XX (linguagem e história) em Monteiro Lobato, não apelando para o racismo estrutural vigoroso na época, para justificar a criação da obra, mas para observar a possibilidade de que a obra lobatiana não pode ser entendida fora dos problemas e posições que ela apresenta.

Sem perder a prudência reflexiva, a obra traz, o que eu considero, o ponto alto da escrita, a reflexão sobre o discurso racista em *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato (1933, 2016). De forma breve, descreve as marcas racistas presentes na obra, à luz da teoria do discurso, e as partes centrais da trama. Na sequência, os autores apresentam a

reescrita de Zilberman (2020), que propõe, ao leitor, um estudo comparativo, possibilitando extrair para si as ambivalências e conjeituras entre a obra-prima original e a recriada.

Talvez, ninguém conheça Lobato tão a fundo, como Zilbermam. Prova disso é a sua vasta produção de obras, dentre as quais, C*omo e porque ler a literatura infantil brasileira*, que contempla a análise crítica literária de Lobato. Levando-se em conta esse quesito, a reescrita da obra tende a ser bem aceita, apaziguando prováveis polêmicas antigas. Mas, por outro lado, a leitura ganha dimensões exigentes, reascendendo novas polêmicas, na medida em que nos deparamos com o quadro comparativo dos fragmentos das duas obras. Vemos, nessas passagens, que a proposta de Zilberman exerce uma influência "renovada" na reescrita da obra de Lobato sobre os assuntos sociais, e, além disso, temos consciência que esse papel crítico continuará a se expandir.

Os esclarecimentos de Prata, Silva Neto e Oliveira nos ajudam a refletir sobre o entrelaçamento crucial entre o racismo e os valores da sociedade presente nas obras, deixando marcas, nessa análise, do período formador da cultura ocidental no passado e reascendendo, de forma séria, o peso da linguagem com ênfase na polêmica sobre o teor racista, por meio da entrevista semiestruturada com uma docente da rede oficial de ensino.

Por conseguinte, este livro, obra prima viva, é especialmente pertinente e oportuno para os nossos dias, devendo ser lido com atenção e com afinco.

Mirian Santos Chagas de Souza[1]

[1] É pedagoga (UEMA, 1999) e mestra em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Atualmente é professora da UEMA/Campus Santa Inês, atuando nas linhas de pesquisa da educação infantil, jogos, aprendizagens lúdicas, avaliação na perspectiva construtiva, motivação e concepções pedagógicas alternativas.

SUMÁRIO

Capítulo 1 14

INTERSECÇÃO DE DISCURSOS ENTRE LOBATO (1933) E ZILBERMAN (2020) 14

Capítulo 2 20

A IDEOLOGIA "PRECONCEITUOSA" DO INÍCIO DO SÉCULO XX (LINGUAGEM E HISTÓRIA EM MONTEIRO LOBATO) 20

Capítulo 3 38

O DISCURSO RACISTA EM *CAÇADAS DE PEDRINHO* 28

Linhas gerais da trama *Caçadas de Pedrinho* 34

Marcas textuais e linguísticas com teor racista na obra 40

Capítulo 4 46

A REESCRITA DE *CAÇADAS DE PEDRINHO* (2020): LIÇÕES DE COISAS 46

Por que reescrita? 54

Operadores da linguagem: Adição 60

Operadores da linguagem: Supressão.....64
Operadores da linguagem: Substituição.....66
Operadores da linguagem: Deslocamento.....68

Capítulo 5 72

LOBATO X ZILBERMAN: O DITO E O NÃO DITO.....72
Das Caçadas de Pedrinho (1933, 2016) às Caçadas de Pedrinho (2020).....77

Capítulo 6 84

UMA IDEIA QUE DEU CERTO: O DISCURSO SOB MEDIDA: REFLEXÕES 84

Capítulo 7 91

UM "PESO" SOBRE A LINGUAGEM EM *CAÇADAS DE PEDRINHO* 91

Capítulo 8: Voos e pousos para o devir-leitor..... 110

ARTES, LEITURAS E DESEJOS DE AFETOS E DE PERCEPTOS.....110
Arte menor.....112
O fora.....114
Artes e afetos.....117

À GUISA DE CONCLUSÃO: Considerações finais das *Caçadas de Pedrinho* 122

Referências 124

Sobre os autores 139

Capítulo 1

INTERSECÇÃO DE DISCURSOS ENTRE LOBATO (1933) E ZILBERMAN (2020)

A análise da reescrita do Livro *Caçada de Pedrinho*, de Regina Zilberman, assunto presente nos estudos literários e linguísticos, no que diz respeito ao racismo, tomou uma dimensão inescapável no universo da leitura infantil. A intersecção entre os discursos de Monteiro Lobato e de Zilberman é surpreendente, sobrepujando o mero engenho crítico.

Ainda que, evidentemente, sejam inconclusivas as acusações de teor racista na edição original, cabem reflexões a despeito de certas artimanhas lobatianas. É fato que o absurdo causa espanto, mas Zilberman, em sua versão, busca o argumento que pode convencer; definindo, costumeiramente, de modo bastante claro, certas linhas delineadoras em sua reescrita, propondo fronteiras tênues e atenuantes preciosas.

Por meio de um discurso em que o tema racismo é acintosamente abordado, a edição de Lobato deixa marcas da

cultura preconceitusa de sua época, traços que atravessam o tempo, com uma linguagem característica e com um espaço temporal possível de ser reescrito, caso queiramos reduzir, ou retirar as concepções racistas vigentes no momento histórico no qual a obra foi criada. Para tanto, na rescrita de 2020, a obra se apresenta com uma nova roupagem em relação às marcas textuais com teor racista, ganhando aceitação nos sisudos e duros tempos atuais.

Em meio a essas discussões sobre o racismo na obra em questão, considerando a rescrita de Zilberman (2020), compreendida aqui como um desafio com características que lhe conferem qualidade literária, da estruturação à ilustração criada por Maurício de Sousa, este estudo se debruça sobre ferramentas dimensionais expressivas no que tange a incutir um pensamento crítico para a criança.

A propósito disso, ilustramos essa assertiva com a seguinte afirmação, muito apropriada para o que pretendemos ao longo de nosso texto:

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação

> de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

A ideia se alinha ao conceito de reescrita quanto aos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos, ressalvando-se que nosso propósito, na análise discursiva da reescrita do texto *Caçadas de Pedrinho*, de Regina Zilberman, evidencia as operações linguísticas de "supressão" e de "substituição"; contudo, abarcamos também outras operações linguísticas necessárias para instrumentalizar esses conceitos, para que o leitor compreenda toda a extensão de nosso esforço.

Cabe assinalar que, mesmo com a supressão de trechos em função de sua substituição, o texto flui concomitantemente com os ideais da leitura dinâmica e com a consciência da produção original. O fato de o novo texto obscurecer a ideologia racista não significa que, na escola, os professores não possam ressaltar a literatura por um viés crítico; muito pelo contrário, podemos encontrar nesse exercício crítico um excelente momento para delinear parâmetros circunstanciais que definam uma educação leitora.

Notadamente, perscrutamos a importância da escola nesse processo de leitura, pois, para Zilberman (2003) e Lajolo (1993), sendo a educação um direito de todos, a escola tem se constituído, ao longo da história, como uma impor-

tante agência de acesso à leitura, à literatura e à consciência crítica. Ora, existe uma forte e complexa relação entre a literatura, em especial a infantil, e a escola, que deve ser cultivada e ampliada para que múltiplos sentidos marquem um respeito cada vez mais intenso pela diferença.

Essa concepção dialoga com ideias de Vygotsky, um dos interlocutores desta pesquisa. Para esse autor, o desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual, sendo que o desenvolvimento do pensamento e o desabrochar da linguagem da criança estão intimamente ligados, tendo origens sociais nas trocas comunicativas com os adultos. Certamente, as palavras desempenham um papel central tanto no desenvolvimento do pensamento, quanto na evolução histórica da consciência, pois cada palavra é um microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1998).

Assim, pensando com esses autores e tendo em mãos um clássico da literatura infantil brasileira, que foi tema de discussão nos últimos anos, chegando ao STF – Supremo Tribunal Federal, como já dissemos, por marcas textuais com acentuado teor racista ("negra beiçuda" / "macaca de carvão"), é que nasceu o propósito de averiguar as operações linguísticas de "supressão" e de "substituição" na reescrita de Zilberman, deixadas aos leitores assim que a obra entrou em domínio público. Por conseguinte, reforçamos que "a literatura pode corroborar com ideias racistas e preconceituo-

sas, dependendo de como se tece os personagens" (Oliveira, 2003, p. 110).

Ainda em relação a essa abordagem, presumivelmente para se proteger de semelhantes críticas, na reescrita de *Caçadas de Pedrinho*, Zilberman retirou as marcas textuais com teor racistas, que foram automaticamente substituídas e até mesmo suprimidas. Dessa forma, por meio desse processo, a autora nos deixou a possibilidade de uma análise discursiva de sua obra, tarefa que permite, por meio da comparação com o texto original de Monteiro Lobato, a constatação de um novo cosmo literário, talvez mais digno e mais lúdico.

Em relação a isso, Cademartori (2009) afirma que,

> [a]o criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. [...] O discurso literário só avança na contramão e é desse modo que consegue tornar audíveis as mais diferentes vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Se o faz é porque oferece mitos e contramitos, capazes de abalar o que acreditamos ser inquestionável, o que supúnhamos sentir e pensar. É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade (Cademartori, 2009, p.50).

Em que pesem tais considerações, as marcas discursivas e linguísticas da reescrita de *Caçadas de Pedrinho,* de

Regina Zilberman, a partir da comparação com o texto original de Monteiro Lobato, permitem que percebamos o contexto linguístico-histórico da escrita lobatiana, suas marcas textuais e discursivas de teor racista e, com as mudanças discursivas ocorridas com a reescrita e/ou refacção, há também a percepção de olhares cautelosos e analíticos, os quais, com a significância exposta, direcionam-nos a análises histórico-sociológico-linguísticas, além de discursivas, em função das ideologias encontradas na obra original.

Consequentemente, ainda que em termos não absolutos, essas reflexões colaboram para que o legado de Monteiro Lobato não seja esquecido e que assim, como Regina Zilberman, outros autores tenham iniciativas de reescritura de textos que possam ser perpetuados, na memória das crianças, como literatura de qualidade e com histórias dignas de estarem presentes na consciência social de nosso povo.

Capítulo 2

A IDEOLOGIA "PRECONCEITUOSA" DO INÍCIO DO SÉCULO XX (LINGUAGEM E HISTÓRIA EM MONTEIRO LOBATO)

No início do século XX, os intelectuais brasileiros recebiam influência estrangeira de pensadores americanos e europeus quanto à ideologia do branqueamento numa sociedade baseada nas teses do racismo científico. Por outro lado, estudiosos brasileiros, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, estavam envolvidos em projetos que tratavam da miscigenação e, consequentemente, da identidade nacional.

Também podemos notar que, em 1918, Monteiro Lobato desenvolveu um projeto de reeducação direcionado à elite brasileira, com o intuito de estimular uma reflexão sobre os problemas econômicos e sociais do país (Skidmore, 1976, p. 187). É possível inferir, ainda, que Lobato escreveu numa época em que várias correntes ideológicas fomentavam um mundo preconceituoso e eurocêntrico. Lobato era

um homem envolvido com denúncias sociais e, através do seu discurso, era um formador de opiniões, ou melhor, formador de leitores e de ideias. Fato que pode ser observado na seara de seus livros, bem como em toda a sua trajetória literária, desde editor arguto a escritor visionário e progressista.

Para Penteado, a partir da literatura infantil, podemos também exercer influência sobre opiniões, atitudes e ações de muitas pessoas; para o autor, Lobato buscou "influenciar a sociedade por diversos meios, sem sucesso ou com sucesso apenas limitado, deliberadamente escolheu os livros para crianças como veículo de transmissão persuasiva de sua ideologia, assim como dos valores que lhe eram caros" (Penteado, 2011, p. 297).

Dessa forma, como o sujeito é o que "existe socialmente, interpelado pela ideologia" (Brandão, 2004, p. 110), o construto ideológico, dizendo respeito ao "conjunto de ideias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações por ele mantidas com seus pares na sociedade" (Fiorin, 1990, p. 28), torna-se importante instrumento da construção textual literária. E, na época de Lobato, como a ideologia social da classe dominante era marcada pela acentuada divisão de classes (a elite branca, posta como modelo de sociedade; e a maioria negra, percebida como inferior e dependente da condescendência da classe dominante, para que pudesse viver com dignidade símile a dos brancos), via-se o negro como o

símbolo da dificuldade que limitava o crescimento nacional, o que transparecia na literatura e no jornalismo oficiais.

É possívei perceber, então, que, de 1900 a 1920, praticamente não havia história com personagens negras; para Gouvea (2005), eram praticamente ausentes os relatos que contivessem personagens não brancas, que, quando referidas ocasionalmente, apareciam em contextos domésticos e circunstanciais. O quadro se alterou substancial e perenemente em 1930, com a participação "negra" passando a ser quase maciça, por meio de relações belicosas entre a cultura brasileira e a cultura africana, com a tradição oral sendo respeitada por meio do resgate das origens culturais dos negros e por meio da valorização de suas diferenças culturais.

Nessa atmosfera, a literatura de Lobato se torna pioneira no Brasil, apresentando a personagem "negra" tia Nastácia, de um grupo social diferente: empregada doméstica, lenço na cabeça, avental cobrindo o corpo gordo, eterna cozinheira e babá, sem escrita, contadora de história, detentora do saber popular, e a maior difusora dos credos lobatianos.

Isso leva a uma importante constatação, pela qual Lobato descortina sua visão de mundo: quando tia Nastácia chama "sinhá" (2016, p. 39), Lobato pode estar reproduzindo o racismo estrutural; o mesmo também ocorre quando diz "negro também é gente" (Lobato, 2016, p. 148). Torna-se flagrante observar que as palavras ganham significados e sentidos no contexto ideológico no qual es-

tão inseridas, ou melhor, na materialidade dos signos que compõem com a obra o seu meio associado.

O agir linguístico é carregado de ideologias e de valores sociais:

> [...] agimos, fazemos, produzimos e, ao mesmo tempo, recobrimos nosso fazer e seus produtos com uma densa trama de valores, imagens e discursos. Costuma-se dizer que a cultura tem uma fase material e outra imaterial. Os dois adjetivos nos ajudam a ordenar a multiplicidade constitutiva de todo um modo de vida. No entanto, pode-se dizer que a face imaterial tem também sua materialidade, pois ela é feita de signos (Faraco, 2019, p. 51).

Embora Lobato tenha escrito *História de Tia Nastácia*, com a pretensão de enaltecer a cultura popular, sua personagem Emília é avessa às características físicas de tia Nastácia, apresentando-se contra a forma coloquial da linguagem da cozinheira; causa-lhe náusea a sua cor da pele e até a adjetiva de "negra beiçuda". No que tange à discussão em torno da linguagem que Lobato emprega para se referir à tia Nastácia, podemo salientar o que segue, acrescentado que apresenta um tom pejorativo e desmoralizante:

> Em primeiro momento, podemos afirmar que tal linguagem é desmoralizante mesmo sem necessidade de fazer uma interpretação histórica da dinâmica da mudança linguística em nossa sociedade e suas consequências políticas e institucionais. Interpreta-

> ção essa necessária para se discutir adequadamente a questão do politicamente correto. Parece-nos que essa distinção inicial é importante e tem um papel heurístico na consecução de nosso objetivo. Esse primeiro momento corresponderia a uma interpretação da linguagem de Lobato dentro de uma perspectiva Kantiana, ou seja, assumindo somente a racionalidade do indivíduo como precondição de sua autonomia moral[2] (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 86).

Ainda preso aos padrões do século anterior (linguagem acadêmica pesada), Lobato propõe que a literatura se liberte do Vernaculismo Camiliano (preocupações formais de caráter Naturalista e Parnasianista).

> Na verdade tais preocupações teóricas surgiram em grande medida no século XX, com o movimento que ficou conhecido como virada linguística. [...] A virada linguística se espalhou por outros campos de investigação inclusive pela teoria política, que lida com assuntos pertinentes a nossa reflexão presente. Se a linguagem se altera com o tempo e se a condição humana está inextricavelmente imersa nela, então as próprias noções morais que baseiam nossas instituições políticas, noções essas necessariamente expressas pela linguagem, também mudam ao longo da história (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 87).

[2] Para uma distinção clara entre teoria moral kantiana e hegeliana ver Rorty (1993). Kant, de fato, adiciona a boa vontade como outra precondição, além da racionalidade, para se chegar à lei moral, o que é de se supor que Nastácia, "a boa negra", tivesse (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 86).

Uma dessas primeiras constatações é o próprio Parecer 15/2010[3], que dá respaldo legal e moral a ativistas e a educadores que lutam por políticas que combatam o racismo. Com poucas palavras, o parecer propõe o seguinte: a obra deve ser utilizada quando o professor tiver a compreensão dos processos geradores do racismo no Brasil, colocando a linguagem de Lobato numa perspectiva histórica. O parecer não cita banimento e não nega a qualidade literária, só alerta para os estereótipos; assim, o professor deve orientar e contextualizar seus alunos, destacando a ideologia racista presente no texto. O juiz diz que Lobato foi filho de seu tempo e que não se afastou do pensamento da elite da época: um determinismo ditado socialmente e naturalmente.

> Ora, se essa interpretação linguística e histórica está correta, então somos obrigados a concluir que em um dado momento da vida de uma sociedade há um conjunto de usos e significados linguísticos que são aceitos pelos parceiros de interação social, os cidadãos, e outro conjunto de usos e significados proscritos, por serem considerados ofensivos, pejorativos, estereotipantes etc., seja para grupos específicos ou para o cidadão geral (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 89).

Como se pode averiguar, é fato que, em 1933, o racismo não era crime, somente com a Constituição de 1988, arti-

[3] "Exigir, da editora responsável pela publicação, a inserção no texto de apresentação de uma nota de rodapé explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutem a presença de estereótipos raciais na literatura" (BRASIL, 2010, p. 5).

go 5º, inciso XLII, é que a prática de racismo se tornou crime. Portanto, certas construções linguísticas eram cabíveis.

O excerto, colocado abaixo, deixa entrever um nome decisivo que orientou Lobato na perspectiva de associação do negro à inferioridade e ao animalesco; foi Gustavo Le Bon[4], que associava determinadas etnias com características de alguns animais, utilizando-se do zoomorfismo:

> O mesmo se deu com termos pejorativos endereçados aos negros, os quais eram usados em abundância no passado não muito remoto, mas aos poucos foram sendo proscritos das interações cotidianas e dos usos públicos da linguagem. Referências a características fenotípicas exageradas, com o intuito de marcar animalidade e falta de racionalidade. Como faz Lobato; redução da pessoa à cor da pele, como na substituição de seu nome pela referência *a negra* ou *a preta*; esses são usos linguísticos não mais aceitos pelo sistema de valores democráticos de nossa sociedade. E não são aceitos porque denotam claramente a associação entre fenótipo e inferioridade moral, ou seja, por ser uma prática racista, não somente em termos kantianos abstratos, mas segundo os padrões atuais (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 89).

[4] Gustave Le Bon foi um psicólogo social, sociólogo e físico amador francês. Foi o autor de várias obras nas quais expôs teorias de características nacionais, superioridade racial, comportamento de manada e psicologia de massas. As ideias de Le Bon exerceram notável influência sobre o escritor brasileiro Monteiro Lobato (SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

Importa, ainda, afirmar que, de acordo com Silva (2008), Lobato terminou de escrever sua obra por volta de 1940; nada mais justo do que ponderarmos sua escrita, tendo em vista que a literatura é reflexo de uma sociedade, porém é importantíssimo que afirmemos a sua verve racista e preconceituosa.

> A obra lobatiana caracteriza uma produção surgida num país cuja sociedade buscava seus caminhos em meio às consequências de um demorado escravismo e de um recente encontro com os ideais republicanos. Os estertores de um sistema deixado para trás se mesclavam com os preconceitos e com um acentuado europeísmo, e neles se prolongavam. (Silva, 2008, p. 52).

Conforme é possível perceber, se a sociedade do período induziu a formação do pensamento racial e a construção de um sentimento de nacionalidade, Lobato certamente sabia o que estava por trás de seu discurso. Vasconcelos (1982, p. 19) garante que "as circunstâncias em que a obra infantil de Lobato foi escrita deixam claro que ela não pode se entendida dissociadamente das posições e dos problemas a que ele se colocava". Corroborando com o pensamento de Vasconcelos (1982), vamos agora entender como o literatura produziu essa narrativa ficcional.

Capítulo 3

O DISCURSO RACISTA EM *CAÇADAS DE PEDRINHO*

Lobato foi um homem com um projeto além de seu tempo, procurando insinuar em seus textos a natureza cristalina que tanto defendia na literatura. Escrevia e reescrevia seus textos quantas vezes fossem necessárias. Mudava o título, acrescentava fatos à narrativa, retirava trechos etc. Não tendo "papas" na língua, falava o que pensava e escrevia a seu modo. Sua linguagem foi trabalhada sempre em consonância com o contexto histórico e sociológico da época. Ademais, como "a linguagem contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade" (Fiorin, 1990, p. 52), Lobato revelou em seus escritos toda a visão eurocêntrica da elite brasileira de seu tempo.

A literatura, para Lobato, era algo extraordinário; e, assim, com essa concepção, ele usou de sua escrita para

criar textos cheios de sentidos no tocante à produção literária infanto-juvenil; embora apresente, em alguns deles, um teor racista que a crítica insiste em anunciar, o que é louvável e necessário. No caso *Caçadas de Pedrinho*, que molda o espírito infantil, aproximando-o da natureza, o autor deixou transparecer todo o teor racista de seu tempo e de sua elite.

O que se ganha e o que se perde, com a leitura de Monteiro Lobato? Talvez, agora, com o domínio público de seus livros, possamos nos deleitar com alguns de seus escritos, capazes de criar entusiasmos e encantos, e dando nova vida à literatura infantil.

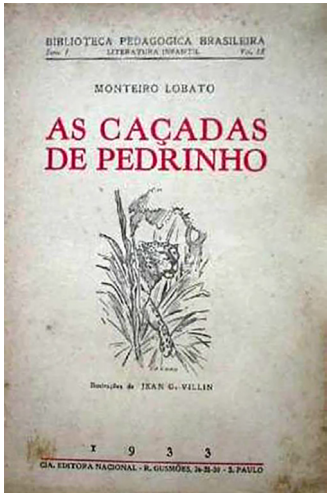


Figura 1: Original de Monteiro Lobato (1933)
Fonte: https://www.anosdourados.blog.br/2010/11/estante-de-livros--monteiro-lobato.html

Figura 2: *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato (2016)
Fonte: https://tse4.mm.bing.net/th

É mister perceber que a mensagem de Lobato, em *Caçadas de Pedrinho* (1933), seria clara e inteligível a qualquer leitor que estivesse ciente de um discurso com objetivos e propósitos terceiros e estranhos. Em relação a isso, a historiadora Diwan (2007), em sua obra sobre a eugenia[5] no Brasil, acentua que o autor usou da literatura como meio para falar indiretamente o que não podia dizer às claras. Para tanto, ela cita uma das cartas de Lobato, de setembro de 1930, em que o próprio escritor afirma o que segue: "É um processo indireto de fazer eugenia, e os processos indiretos, no Brasil, apresentam muito mais eficiência" (Diwan, 2007, p. 111).

[5] A definição do termo eugenia foi desenvolvida pelo cientista inglês Francis Galton, significando "bem nascido". Galton definiu a eugenia como "[o] estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente" (*apud* Goldim, 1998, não paginado).

Estudos assinalam que Lobato era adepto do movimento eugênico no Brasil, amigo íntimo de Renato Kehl[6]:

> Tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar meu 'choque', grito de guerra pró-eugenia. Vejo que errei não te pondo lá no frontispício, mas perdoarás a este estrompado amigo. Quando passares na Leite Ribeiro [Livraria no Rio de Janeiro] entra e pega com a caixa o exemplar que te destinei. Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: poda. É como a vinha (Lobato apud Diwan, 2007, p. 107).

Frente ao exposto, pode-se dizer que a burguesia branca da década de 1920, em sua maior parte, simpatizava com as ideologias do racismo (supremacia branca), que era posta como modelo de sociedade. Se pensarmos em nossa história nacional, precisamos considerar que a elite branca já via os negros como inferiores desde o período colonial. Portanto, alguns aspectos da biografia de Lobato já deixam rastros que nos dizem muito sobre sua ideologia preconceituosa, desde sua linhagem às suas correspondências pessoais.

Uma consideração importante reside no desdobramento de um ponto que indagamos reiteradamente sobre o que é o racismo por trás da escrita de *Caçadas de Pedrinho.*

[6] Foi médico e um dos grandes expoentes no desenvolvimento da Eugenia e de ciências afins no Brasil. As ideias de Kehl sobre o tema se apoiaram inicialmente nas contribuições de Francis Galton, que considerava a eugenia como o aprimoramento das qualidades raciais humanas, tanto no ponto de vista hereditário, quanto do desenvolvimento físico, psíquico e moral. Boletim – Academia Paulista de Psicologia. Vol. 39 nº. 97 São Paulo jul./dez. 2019. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, http://pepsic.bvsalud.org>scielo

Lobato usou em seu discurso estratégias e efeitos consideráveis e propositadamente pretendidos, em relação a suas crenças eugênicas. De fato, segundo Fiorin (1990),

> o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro lado, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (Fiorin, 1990, p. 177).

Por conseguinte, podemos observar que o discurso de Lobato está totalmente relacionado às posições ideológicas dos sujeitos de seu tempo, organizado com ideias, valores e crenças despóticas, fascistas e racistas. Para Melo *et al.* (2009),

> O discurso está totalmente relacionado às posições ideológicas dos sujeitos. O discurso é a materialização ideológica, e o sujeito é constituído em Sujeito pela ideologia. Logo, a língua como discurso não pode ser dissociada de seus falantes (Pêcheux, 1990, *apud* Melo *et al*., 2009).

De todas as questões aqui ressaltadas, podemos afirmar que Lobato escreveu de acordo com suas convicções;

dessa forma, os ecos da biografia lobatiana descortinam uma visão de mundo exposta às circunstâncias sociais e científicas de tempos e lugares racistas, eurocêntricos e preconceituosos, o que permite entender, mas não aceitar a sua posição eugênica. Orlandi (2009) entende que a produção de sentido do discurso é determinada pelo contexto social, histórico e por sua condição de produção.

> Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, é preciso trabalha relação língua, discurso e ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (Orlandi, 1999, p. 17).

Ademais, para a autora, o funcionamento discursivo é "a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas" (Orlandi, 2009, p. 197). Exatamente por isso, é que não passam totalmente despercebidas vozes e dicções das personagens da narrativa com uma oratória inflamada, inferindo-se que um dos objetivos de Lobato, para seu projeto infantil, era difundir a ideia de "superioridade branca" e de "inferioridade negra", o que deve ser salientado sempre por meio de notas de rodapé, ou como digressão, quando do discurso oral do professor em sala de aula.

Linhas gerais da trama *Caçadas de Pedrinho*

O livro *Caçadas de Pedrinho* é uma aventura, das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, em busca de uma onça pintada que ameaçava invadir a propriedade, e sobre a captura do Rinoceronte Quindim, que foge de um circo e vai se acomodar no Sítio juntamente com a garotada. Portanto, duas temáticas em que os narradores não são exitosos com o tratamento protocolar, especialmente em relação à personagem da Tia Nastácia.

> Apesar de se apresentarem histórias, aventuras vividas por um grupo de personagens, a parte expositiva da narração é bastante restrita. O autor reduz ao mínimo a sua participação de narrador, passando a palavra a suas personagens (Martins, 1972, p. 228).

Figura 3: Aparecimento da onça no Sítio
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

No primeiro momento da narrativa, as personagens Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde e Rabicó saem em busca da onça, portando suas armas (espeto, faca, arco de barril, espingarda e canhão) e dando início à aventura.

Figura 4: Caçada a onça
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Perto do sítio, eles matam a onça com requintes de crueldade, mesmo com o animal caído, cada um começa a utilizar suas armas, sem olhares de condescendência e sem preocupações com amarras do convencionalismo, não dando asas ao politicamente correto.

Figura 5: Requinte de crueldade
Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?

Com o animal morto, a bicharada na floresta se revolta, faz uma "assembleia democrática" e resolve invadir o sítio, como ato de represália. Montados em pernas de pau, os habitantes do sítio se protegem dos invasores: Emília, a mais astuta, programa toda essa defesa, sendo mentora da caçada e da produção de granadas feitas de vespas, que foram jogadas no momento de maior perigo, defendendo-os de serem devorados pelos invasores.

Figura 6: Transportam a onça
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Figura 7: Assembleia dos bichos
Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?

Figura 8: Defesa em pernas de pau
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

O segundo momento da narrativa é a caça ao Rinoceronte Quindim, que havia fugido do circo da região e que havia chegado até a propriedade de dona Benta. Lá é acolhido pela garotada que lhe dá carinho e que não aceita a sua devolução ao seu local de trabalho e moradia. Para captura do animal, cria-se o Departamento de Caça ao Rinoceronte, órgão responsável por encontrar e transportar o animal ao seu local de origem.

> O poder da força parece ter nesta República a função de apenas assustar, sem maiores consequências. Aliás, o Quindim inaugurou sua incorporação à família de D. Benta cumprindo uma missão desse tipo: através de um plano de Emília ele investe com os bu-

> rocratas do Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte, responsável pela tarefa de caçá-lo (Campos, 1986, p. 144).

Mas o que se vê é ineficácia, burocracia e desordem propositais, para que o animal não fosse realmente encontrado, visto que a solução do problema faria com que os servidores do governo, desse novo departamento criado, fossem demitidos, posto que os recém empossados não teriam mais função, por falta de trabalho e de ocupação. Na verdade, essa passagem da narrativa é uma crítica ao governo de Getúlio Vargas, visto que houve a criação de vários departamentos, de muitas instituições e de múltiplos conselhos que se caracterizavam por uma excessiva burocracia e por uma desfaçatez organizacional.

Quem ler cuidadosamente essa obra, perceberá, de modo evidente, que a assembleia criada de forma democrática pela bicharada é de fato outra crítica ao governo, visto que não tinha nada de democrático[7], nem de social, nem de libertário. Quando levamos em consideração o politicamente correto, a obra também não tem nada a nos oferecer: desde suas capas, nas edições passadas, em que aparecem armas de fogo; até o fato de se tratar da onça, um animal em extinção.

Monteiro Lobato usou recursos de humor e de ironia, aliados à fantasia e ao lúdico, conforme Marinho (1982):

[7] O período histórico em apreço, primeira metade do século XX, foi marcado por forte profusão do pensamento político de viés antiliberal e autoritário (Mota, 2010).

> Monteiro Lobato encontra também perfeição no desenvolvimento da ação aventuresca. As primeiras páginas das *Caçadas de Pedrinho* são exemplo de ação bem levada, rápida, com alternativas, com *punch*, onde num abrir e fechar de olhos começa a história, trama-se a caçada a onça, em quatro páginas, num modelo de densidade de texto de economia de palavras. É o melhor texto de Lobato, iguala-se aqui aos grandes mestres da ação aventuresca, como Edgard Rice Burroughs, que, ultimamente, vem sendo reabilitado por vários críticos que o tiram do segundo plano de mero entretenedor para colocar o autor de Tarzan entre as maiores figuras literárias deste século e como um dos melhores escritores de ação que a literatura conheceu (Marinho, 1982, p.184).

Em função de tudo isso, da carga racista e eurocêntrica de seu tempo, que ainda é o nosso, e mais precisamente pela linguagem e pelo discurso utilizados na obra que é o mote de nosso estudo, é que vamos no próximo tópico abordar as marcas textuais com teor racista, principalmente em relação à personagem Tia Nastácia.

Marcas textuais e linguísticas com teor racista na obra

A contribuição de Lobato para a literatura infantil é relevante, porém é preciso perceber e entender a construção negativa de suas personagens negras, ora subservientes, ora dotadas de valores do senso comum por meio de estereó-

tipos que revelam "a relação de poder que emerge da obra literária" (Oliveira, 2003, p. 55); e, ainda, é possível perceber como "a literatura pode corroborar com ideais racistas e preconceituosos, dependendo de como se tecem os personagens" (Oliveira, 2003, p. 110).

Dentre as passagens do livro acusadas de teor racista estão:

> Pedrinho pediu à boneca que repetisse a sua conversa com os besouros espiões. Emília repetiu-a, terminando assim:−"É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia, que tem carne preta. As onças estão preparando as goelas para devorar todos os bípedes do sítio, exceto os de pena" (Lobato, 2016, p. 54).
>
> Sim, era o único jeito −e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros (Lobato, 2016, p. 82).

De forma bem realista, o autor usa na narrativa o termo "negra" para se dirigir a Tia Nastácia: "Mais corajosa, a negra aproximou-se, viu que era mesmo onça e: o mundo está perdido Sinhá – murmurou de mãos postas – É onça mesmo!" (Lobato, 2016, p. 39).

Uma passagem representada pelo "onço" destaca a representação de tia Nastácia correlacionada a algo preto. " –

Estão vendo? – disse o onço, passando a língua pela beiçaria. – o nosso banquete vai começar pela sobremesa. O furrundu está dizendo que não aguenta mais e vai descer!" (Lobato, 1933, p. 60).

Esta cena está diretamente relacionada ao momento em que tia Nastácia não aguenta ficar muito tempo agarrada ao mastro da bandeira do sítio, visto que se recusou a colocar as pernas de pau para se proteger de ser devorada pelos bichos. Tia Nastácia, nesse momento da narrativa, foi comparada a um doce chamado "furrundu"[8], que, por levar açúcar mascavo na sua composição, tornando-se escuro, apresenta um sentido metafórico negativo, no contexto racista da obra; o que ocorre também na comparação dela escorregando com o próprio doce escorregadio, sem firmeza. Para Fairclough (2001, p. 241), o poder das metáforas "penetra em todos os tipos de linguagens", acrescentando a simples adjetivos semas racistas que enfeiam a obra.

O poder das metáforas não para por aí, quando Tia Nastácia é chamada de "macaca", a referência se desloca para o animal que pula nos galhos das árvores, fazendo graça, e quando a cozinheira é comparada ao carvão, que é uma madeira queimada e preta, a metáfora também é racista e eurocêntrica; e por fim, em relação ao mastro, é possível percebermos uma conotação sexual, que desfaz da negra, apontando preconceituosamente para um caminho depravado.

[8] Espécie de doce, feito de cidra ralada, gengibre e açúcar mascavo ou rapadura, disponível em https://dicionario.priberam.org>

Seguindo com a indicação de passagens do texto, apresentamos o momento em que Emília pede um presente a todos moradores do sítio, em troca da sua bravura, da perspicácia em ornar toda a trama e das vidas salvas; chegando a vez de pedir o presente a Tia Nastácia, a boneca fala: "– E você pretura"? (Lobato, 1933, p. 60). A boneca usa uma expressão cômica, usando de ironia e de um termo racista utilizado na época, fielmente utilizado na voz da boneca. Ora, é fato que o racismo faz parte da memória discursiva do povo brasileiro, sendo o discurso do início do século XX, e é exatamente por isso que podemos inferir que um dos objetivos de Lobato, para sua escrita infantil, era propagar a ideia de "superioridade branca".

É o que confirmam Koch e Elias (2006):

> Embora defendamos a correlação de fatores implicados na compreensão da leitura, queremos chamar a atenção para as vezes em que fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo (Koch; Elias, 2006, p. 24).

O autor não se dissocia dos fatos sociais no momento de sua produção, sendo influenciado pelo contexto em que está inserido; logo, entender a obra de Lobato passa necessariamente pela compreensão do homem Lobato. Quando ele usava na sua escrita termos como "negra", isso expressava diretamente, e sem rodeios, falas encontradas no cotidiano do

discurso da época, bem como a estrutura hierarquizada da sociedade daquele tempo, o que, infelizmente, ainda persiste em nossos dias.

> Basta uma leitura rápida pelas passagens para notar que Nastácia é retratada como racionalmente inferior, seja pela postura apatetada ou por sua ignorância profunda, faltando-lhe inclusive a virtude da coragem e da *phronesis* (capacidade de tomar de cisões no calor da ação) − como quando acossada pelas onças (Lobato, 1933). A mesma leitura mostra claramente que sua inferioridade racional, que em termos kantianos se traduz em incapacidade moral, é associada à cor de sua pele e a características fenotípicas ancoradas na sua negritude, de maneira extremamente estereotipada. Parece-nos razoável atribuir a palavra "racismo", ainda que provisoriamente, à associação entre características fenotípicas e morais, já nesse plano (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 86).

Com isso, Van Dijk afirma que o racismo não é inato, mas aprendido, existindo meios para que esse processo de aquisição ideológica seja perpetrado, o que ocorre por meio de processos discursivos que apresentam aspectos negativos, ou seja, "as pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares, na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária, através dos gêneros discursivos" (2015, p. 21).

O texto literário traz consigo, além de uma carga social, conflitos em que estão inseridas as personagens, sendo

ao redor dessas contendas que são estabelecidas as tramas e construídas as relações de dependência e de inferioridade. Como tínhamos um referencial europeu, no qual os protagonistas das histórias eram sempre brancos e de cabelos claros, ligados ao belo fascista e nazista da Europa; às personagens negras resta o papel de subalternos, sempre inferiores e distantes do paradigma europeu. É extremamente perigoso, então, formar indivíduos com esse tipo de literatura, capaz de instaurar preconceitos e de manter acesa essa atitude abjeta e ignóbil.

Desse modo, segundo Lajolo (2011, p. 12), é benvindo e oportuno levantar uma questão crucial para os estudos literários relacionados aos binômios literatura/sociedade, literatura/educação e literatura/ética: o abandono desse tipo de literatura ou a sua reescrita; sendo por essa, e por outras razões, que Zilberman se propôs a recriar o texto que estamos estudando, incumbida de evidenciar que, mesmo suprimindo trechos, a obra não perde sua essência e seu magnetismo.

Capítulo 4

A REESCRITA DE *CAÇADAS DE PEDRINHO* (2020): LIÇÕES DE COISAS

Há debates atualmente sobre o racismo nas obras literárias e/ou históricas, e sobre as formas de como lidar com a desconstrução de significados sobre esse tema: tanto no que diz respeito a manter a escrita original, quanto no tocante ao banimento de passagens com cunho racista; ou até mesmo, considerando o que diz o Parecer 15/2010[9], de colocar, ou não, notas de rodapé[10] como forma de justificar a escrita.

[9] Exigir, da editora responsável pela publicação, a inserção no texto de apresentação de uma nota de rodapé explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutem a presença de estereótipos raciais na literatura" (BRASIL, 2010, p. 5).

[10] Rodapés em obras literárias são paratextos colocados quando se suspeita que o leitor não dispõe de conhecimento e/ou informações necessárias para exercer seus direitos de construção de significados ou, então, quando se teme que ele exarcebe esta liberdade e não construa o significado adequado, canônico, no limite, correto para o que lê (Paratextos e contextos na obra infantil lobatiana: Tia Nastácia em *Caçadas de Pedrinho*, XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro, Centros – Ética, Estética, p. 4. Prof. Dra. Maria Lajolo. 18 a 22 de julho de 2011, UFPR – Curitiba, Brasil).

Partindo desses pressupostos e do fato de a obra estar em domínio público[11], Regina Zilberman[12] optou por reescrever o texto *Caçadas de Pedrinho*, suprimindo algumas passagens e suavizando trechos mais complicados, no tocante à questão do racismo e da agressão aos animais, com notas que esclarecem e que contextualizam a época em que o livro foi escrito.

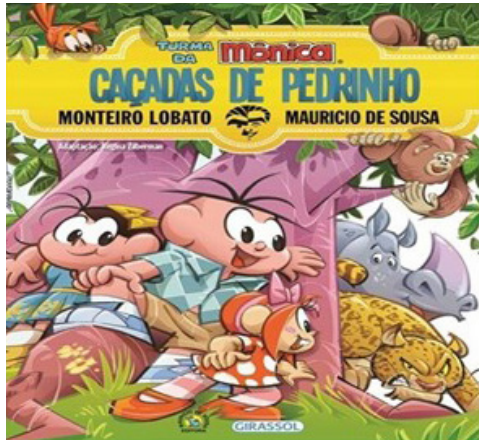


Figura 9: Reescrita Regina Zilberman (2020)
Fonte: https://tse1.mm.bing.net/th?

[11] Desde 01 de janeiro de 2019, toda a obra de Monteiro Lobato entrou em domínio público, ou seja, pode ser comercialmente explorada sem depender de autorização. Qualquer pessoa pode se utilizar de uma obra que entra em domínio público, fazendo adaptações, traduzindo, veiculando, imprimindo, ou fazendo qualquer tipo de uso econômico sem depender de autorização prévia do autor ou do titular de direitos. No Brasil, a proteção pelo direito autoral é de 70 anos, contados a partir de 1 de janeiro do ano seguinte à morte do autor (ANJ, 2019). URL: https://www.anj.org.br/monteiro-lobato-no-dominio-publico/. Acesso em: 29/06/2023.

[12] Uma das maiores especialistas na obra de Monteiro Lobato, pesquisadora, escritora, ensaísta e professora brasileira. Autora de vários livros, que colabora em jornais e revistas como consultora nas áreas de Letras, Comunicação e Literatura para crianças e jovens. https://grupoeditorialglobal.com.br >

Surge, no entanto, uma questão, se essas alterações, supressões e acréscimos realmente resolvem o incômodo que crianças negras e brancas experimentam ao lerem livros que tenham teor racista, ao se depararem com trechos que vêm na contramão do que hoje se defende e do que, em nossos dias, é totalmente abominável. Como já dissemos, são várias as passagens que incitam não só o racismo, mas também a agressão à onça, animal em extinção, causando desconforto e revolta nos leitores.

Em relação a isso, Castilho afirma que:

> Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua raça, por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra (Castilho, 2004, p. 109).

Na tentativa de atualizar a obra, essa nova edição de *Caçadas de Pedrinho* trata essas passagens de forma diferente. Mas aí surge um problema: Lobato incutiu o pensamento crítico em toda uma geração, enfrentou intelectuais Modernistas[13] e hoje, com suas obras em domínio público, não seria

[13] O Modernismo no Brasil reuniu gerações de artistas, que, embora se assemelhassem pelas características de suas obras, em alguns aspectos, divergiam entre si. O Modernismo deixou um legado de grande importância para a cultura brasileira. Os modernistas adotaram a simplificação do discurso, aproximando-o da linguagem popular, disponível em https://www.educamais brasil.com.br >

justo que as crianças tivessem a liberdade para ler o texto original? Na íntegra?

O próprio Lobato afirma o que segue (1951, p. 345): "a receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame fascismo de nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades". Dessa forma, o próprio Lobato incitou o pensamento crítico, mas, sempre há um mas, o que será mais digno, suprimir e atenuar, ou deixar a obra como foi criada. Por um lado, há os que apoiam a reescrita; e, por outro lado, há os que defendem a originalidade da obra.

Nesse cenário de novas possibilidades, numa organização bastante pontuada, Zilberman se preocupou em deslocar certas coisas, bem como em suprimir outras, substituindo-as e formando uma confluência que prima pela unidade de sentido. Com uma visão positiva, diante de realidades incontestáveis e descompassadas em relação a liberdades substanciais, a autora percebeu a necessidade de reajustes que suprimissem o racismo e o desrespeito à vida. Assim, propôs um projeto literário de reescrita, consciente de que a leitura se torna mais palatável quando as conexões são explícitas e com conotações próprias, defendendo, portanto, o caráter diegético da literatura.

O projeto da pesquisadora apresentou Maurício de Sousa[14] como ilustrador dessa nova edição; por se tratar de um nome reconhecido mundialmente pela "Turma da Mônica". Os autores, então, utilizaram-se das personagens da turma, Cebolinha, Cascão, Mônica e Magali, para enriquecer o processo de produção, entremeando-os com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo: o resultado foi um magnífico arcabouço construtivo, constituído de personagens imortais da literatura infantil brasileira, tanto de Lobato quanto de Maurício de Sousa.

Figura 10: Rinoceronte fica no sítio
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

[14] O desenhista e empresário é famoso pela criação da Turma da Mônica e de outros personagens. É membro da Academia Paulista de Letras, na qual ocupa a cadeira nº 24. Atualmente, suas criações chegam a 50 países, e o desenhista já ganhou diversos prêmios internacionais. https://www.saopaulo.sp.leg.br/memoria/especial/mauricio-de-sousa/

Figura 11: Personagens da Turma da Mônica
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Figura 12: Cena das personagens da Turma da Mônica
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Figura 13: Personagens em ação
Fonte: https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Figura 14: Levam a onça morta ao Sítio
Fonte:https://encrypted- tbn0.gstatic.com/images?

Nessa reconfiguração, é importante salientar o que segue: as personagens inseridas na narrativa apresentam características e discursos iguais aos da garotada do sítio. Com efeito, a autora esboça um pêndulo entre o anseio pela novidade e o que esta representaria, no discurso e no sentido. Importa, dessa forma, que o redirecionamento dado sirva para entender o ambiente e as ações vividas pelas personagens da nova obra. Existe, de fato, uma relação entre discurso e formação discursiva, ou melhor, "as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas 'tiram' seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem" (Orlandi, 2009, p. 42-43).

Zilberman se empenhou ao máximo nessa construção de sentido, ciente de que o legado de Lobato é indelével, ela optou pelo cuidado para não perder as marcas originais do texto, usando e abusando da criatividade, como, por exemplo, quando acrescentou, como dito acima, as personagens da Turma da Mônica. Além disso, como, na produção de um discurso, há sempre a relação com outros discursos, a autora se sentiu livre para não considerar os absolutos lobatianos, nem os pontos finais de um discurso racista, uma vez que um dizer sempre tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (Orlandi, 1999).

É preciso entender, além disso, que o texto escrito não é um produto acabado, mas uma obra aberta, em que,

além de falar de um contexto sócio-histórico, cria comunicação e interação entre si e o leitor e, portanto, estando sujeito a mudanças discursivas e correções. Como aduz Geraldi (1991), compreender a linguagem como interação significa entender que o sujeito é ativo, e o texto é o lugar de interação entre o escritor e o leitor que constrói significados dialogicamente.

Já em relação aos estudos linguísticos atuais, parece de comum acordo que os textos, tratados como processo, devem enfatizar as condições de produção e recepção, ou seja, nessa abordagem não devem ser vistos como acabados e suficientes em si, como foi ensinado por décadas, o que transparece na obra de Campos (1986) e de Costa Val (1997). Nesse sentido, conceitos como o de *reescrita* e, principalmente, o de *retextualização* têm sido citados com frequência, especialmente para abordar e descrever o processo de produção de textos.

Por que reescrita?

Algumas considerações relacionadas ao processo de escrita são importantes para a compreensão do processo de reescrita. Concordamos com Antunes, quando "ressalta que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões" (2003, p. 54).

É exatamente essa a preocupação de Zilberman (2020), ao ocultar passagens e ao trocar palavras, tirando a densidade de um texto que, escrito em um momento conflitante de nossa história, traz marcas estereotipadas para a personagem negra de tia Nastácia. Dessa maneira, foi planejado minuciosamente cada passo da reescrita, contando com momentos de "voltar atrás", por achar que o texto estava sendo muito modificando, o que poderia comprometer a autenticidade do texto. Conforme, D'Elia:

> Essa capacidade reflexiva demanda que seja um processo aprendido gradativamente. O sujeito, quanto mais se relaciona com o texto, considerando o seu caráter dialógico, mais desenvolve as capacidades de planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos do texto (D'Elia, 2007, p. 30).

Zilberman (2020) foi se moldando ao estado atual das coisas. Cabem aqui, para realçar o trabalho da pesquisadora, algumas palavras de Menegolo e Menegolo:

> [...] ainda nesse processo de reescrita, o sujeito-aluno precisará se reconstruir enquanto sujeito-autor, ou seja, não se trata apenas de uma (re)construção textual, mas de uma nova afirmação de sua autoria e de seu discurso, em que ele tomará novas posições, de acordo com os discursos implícitos e explícitos no texto original, que foi alterado de alguma forma pelo professor. Conforme for (re) construindo sua enunciação, irá se (re constituindo enquanto sujeito-autor [...] (Menegolo e Menegolo, 2005, p. 77).

Observamos, assim, que a reescrita cumpre sua função de auxiliar na recepção do texto. E isso foi exatamente o que aconteceu com Zilberman (2020), que foi se adequando ao que a sociedade demanda atualmente em relação à temática do racismo e da exclusão social. A criação de textos escritos exige, portanto, que falante e destinatário de uma determinada posição social preencham as condições que regem outras estratégias e habilidades aplicadas na redação de textos.

Nessa direção, Possenti (2002) afirma que:

> a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e da sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (Possenti, 2002, p. 115).

Quando Zilberman (2020) se posiciona na reescrita do texto, com a convicção de que passagens racistas deveriam ser retiradas ou alteradas, ela atua sobre a linguagem, "por intervir e recortar um espaço para si ao enunciar de um modo peculiar, ao tomar posição e possuir um projeto de texto" (Batista, 2005, p. 90). Por conseguinte, a concepção adotada pela pesquisadora é a de que reescrever pode ser um momento significativo no aprendizado das regras e das convenções de escrita.

A reescrita, na visão de Garcez (1998), é uma oportunidade para o escritor expor seus sentimentos e dúvidas, buscar soluções, justificar o funcionamento da língua; dessa forma, quando redigimos, aprendemos várias habilidades em relação ao domínio da variante escrita. Com o que concorda Menegase (2001), ao afirmar que "a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto". Em síntese, a posição do revisor, ao aprimorar o texto com o intuito de sua devida consideração e correção, mostra que, embora ocorram retextualizações e reescritas, esses processos, por vezes, são procedimentos sem uma distinção conceitual mais profunda, que tentam mostrar o que está acontecendo com o texto de sua produção "original" à "final".

Enquanto a reescrita (ou refacção) é baseada "no mesmo texto", a retextualização se move de "uma categoria para outra". Dito isso, achamos apropriado concluir que a retextualização é uma transformação mais ampla de um texto, incluindo a capacidade de mudar o meio em que é produzido ou transmitido (por exemplo, uma entrevista oral para uma notícia escrita; ou da mídia impressa para o rádio); a reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização" (D'Andrea; Ribeiro, 2010, p. 66).

No que se refere à retextualização, a partir da reescrita, Dell'Isola (2007, p. 10), por sua vez, define retextualização

como um "processo de transformação de uma modalidade textual em outra, trata-se de uma refacção e de uma reescrita de um texto em outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem".

Ainda em relação aos aspectos evidenciados sobre a reescrita, Marcuschi (2001, p. 48), com bastante lucidez, afirma que "poderíamos usar igualmente as expressões refacção e reescrita, (...) que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)". Em relação a isso, Matêncio (2002, p. 112) enfatiza mais claramente as diferenças entre os conceitos de reescrita e retextualização; partindo da premissa de que "retextualizar é produzir um novo texto", a autora afirma "que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito". A reescrita, por outro lado, "é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto" (Matêncio, 2002, p.113).

Asseveramos, no entanto, como já mencionado, que vamos trabalhar com o conceito de reescrita em relação à obra *Caçadas de Pedrinho*; tendo em vista a preocupação de Zilberman (2020), que se dirige à preservação, ao máximo, da obra de Monteiro Lobato, mesmo retirando as passagens com conotação racista; assim, o enxugamento do texto não deve comprometer o sentido da escrita original.

Com o objetivo de considerar o refinamento (enxugamento), podemos encontrar, em algumas situações, obras condensadas ou reescritas de forma higienizada, com a retirada dos relatos impróprios ou desagradáveis, ou até mesmo politicamente incorretos. De modo mais específico, a discursividade mostra esse movimento em relação à forma com que os autores são registrados no século XXI. Como elucida Eco (2002), as obras devem ser reescritas a cada 200 anos, para não correr o risco de perder o entendimento completo.

Essa afirmação de Eco (2002) é uma crítica às adaptações atuais que, por vezes resumidamente, comprometem a história narrada. Esse fenômeno nos remonta aos estudos de Tully (1988), a respeito da hermenêutica moderna, quando diz que as palavras de um texto antigo não correspondem aos seus significados atuais devido a tantas alterações e adaptações a que a linguagem é submetida. Havendo consenso na Literatura de que, para entendermos uma afirmação ou um conceito do passado, temos que contextualizar e estudar as obras e os conceitos que lhe foram contemporâneos no momento de sua produção (Ricoeur, 1981).

Pelo que se pode depreender, há distinção entre a "mudança de propósito", da retextualização, e a criação de uma "nova versão do texto", a partir da reescrita. Como já dissemos, a reescrita está ligada ao processo de criação do texto, cujo objetivo principal é alterar partes do original, preservando sua estrutura básica. Fiad (1991) e Menegassi

(2001), baseados em Fabre (1987, citado por ambos os autores), indicam quatro operações em relação ao processo da reescrita: adição, supressão, substituição e deslocamento. Nas quatro operações, as intervenções podem ser específicas, alterando, por exemplo, pontuação ou grafemas em relação à orientação discursiva original. Fiad e Barros (2003) afirmam, ainda, que, na reescrita, há um agir sobre a textualidade e sobre a discursividade.

Partindo desse enfoque, de acordo com Orlandi (2007), a textualidade é determinada pela interação entre o texto, a sua estrutura e o contexto externo no qual está inserido. Além disso, para compreender o fenômeno do discurso e da discursividade é extremamente necessário estabelecer uma relação constante entre a consciência individual e as relações sociais como um todo (Bakhtin, 1997, p. 317).

Para tanto, para que nosso intento seja alcançado, a consideração das características dos operadores da linguagem e do processo de escrita, principalmente no tocante à revisão e à reescrita, será explicitada na próxima seção.

Operadores da linguagem: Adição

A operação da adição, que Fabre (1986) denomina de "acréscimo", consiste no aditamento de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação ou grafema, além do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

Quadro 1: Exemplos de adição com grafema e sintagma

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
- Não amole, Emília. Se continua a insistir, leva um peteleco. (2016, p. 99)	- Não amole, Emília. Se continua**r** a insistir, leva um peteleco. (p. 50)
O menino tonteou com o disparate. Não podia haver pergunta mais absurda e boba do que aquela. (2016, p. 98)	O menino tonteou com **tamanho** disparate. **Afinal**, não podia haver pergunta mais absurda do que aquela. (p. 49)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

No primeiro exemplo há acréscimo do grafema "r" como marcador de concordância verbal. Para Câmara (1978, p. 174), grafemas são as unidades mínimas da escrita, símbolos gráficos constituídos por traços visuais sistematizados, que permitem a transcrição visual de palavras, representando fonemas na língua oral. Num sentido mais restrito, grafemas são letras e, num sentido mais amplo, podem ser os sinais de pontuação, ou qualquer risco ou traço pertencente à língua.

Ainda sobre isso, Cagliari (1989) enfatiza que:

> A escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, diferentemente por exemplo de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas

> para realizar algo que a escrita indica. A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos, mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico, etc, em que o escritor se baseou para escrever (Cagliari, 1989, p. 74-75).

Portanto, como Lobato e Zilberman escreveram em tempos distantes, cada um com suas particularidades e levando em considerações possibilidades usuais da língua de seu tempo, precisamos estar conscientes de que uma letra (grafema) pode mudar o sentido da palavra.

No segundo exemplo, há a adição do adjetivo "tamanho" e do conectivo "afinal"; além da operação de supressão da palavra "boba", apresentada nas versões originais (1933, 2016). Neves (2000, p. 200), sobre a posição que o adjetivo ocupa no sintagma nominal, diz que isso ocorre em "respeito ao fato de existirem diferenças no comportamento das duas grandes subclasses: pré-qualificadores e classificadores", o que foi, com certeza, considerado por Zilberman.

Quadro 2: Exemplo de adição com pontuação

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
(...) E depois há ainda vovó e Tia Nastácia – as duas maiores medrosas do mundo. (2016, p. 106)	(...) E**,** depois**,** ainda há vovó e Tia Nastácia, as maiores medrosas do mundo. (p. 54)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

No quadro 2, o exemplo mostra a adição de vírgulas ao redor da palavra "depois", antecipada de seu lugar usual, cuja função é a de dar coesão ao texto. Isso revela a importância do uso e das funções dos sinais de pontuação; neste caso, a vírgula como indicação de rompimento da ordem lógica do texto. A supremacia do emprego da vírgula, em comparação com os outros sinais de pontuação, não é surpresa, pois, de acordo com Esvael (2005, p. 13), "dentre os sinais de pontuação, a vírgula é um dos mais empregados nos textos".

Da mesma forma, Cunha conclui que:

> Pontuar é sinalizar gramatical e expressivamente um texto. O emprego inadequado de um sinal de pontuação pode não só prejudicar, mas até alterar o seu sentido. Cumpre, pois, utilizar com precisão tais sinais. Além de sua função linguística, a pontuação tem uma utilidade social. Um texto mal pontuado é de difícil acesso, e, em geral, deixa no leitor uma penosa impressão de ignorância, ou de desleixo, daquele que o escreveu (Cunha, 1980, p. 618).

Assim sendo, é bem provável que, no decorrer da obra e em seu processo de escrita, possivelmente Monteiro Lobato tenha ignorado determinadas regras de pontuação, o que Zilberman (2020), alçada à posição de escritora moderna, cuidou de corrigir, assumindo a tarefa de zelar pelo uso devido desse sinal de pontuação.

Operadores da linguagem: Supressão

A operação de supressão consiste na retirada, sem substituição, do segmento suprimido. Para Fabre, essa operação "pode aplicar-se sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra sintagmática, uma ou várias frases" (1986, p. 69).

Quadro 3: Exemplos de supressão com frases

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Narizinho esfregou-lhe a faca no lombo, como se a onça fosse pão e ela quisesse tirar uma fatia. O Visconde conseguiu, depois de várias tentativas, enterra-lhe no peito o seu sabre de arco de barril. Emília fez o mesmo com o espeto de assar frango. Pedrinho macetou-lhe o crânio com a coronha da sua espingarda. Até o Rabicó perdeu o medo e depois de carregar de novo o canhão deu-lhe um bom tiro à queima-roupa. (2016, p. 33)	(...)[15]
Até uma revolução que estava marcada para aquela semana foi adiada porque os conspiradores acharam mais interessante acompanhar o caso do rinoceronte do que dar tiros nos adversários. (2016, p. 94)	(...)

[15] O sinal (...) indica aqui, e nos próximos quadros, o trecho da narrativa que foi excluído do texto.

As forças do Norte que andavam caçando o Lampião deixaram em paz esse bandido para também se dedicarem à caça do monstro. Dizem até que o próprio Lampião e seus companheiros pararam de assaltar as cidades para se entregarem ao novo esporte – a caça ao rinoceronte. (2016, p.94)	(...)
Cinco detetives e numerosos bombeiros foram mandados de avião para aquele ponto, a fim de investigar. Descobriram tratar-se de uma vaca preta que ficara entalada na moita de taquaruçus... (2016, p.94)	(...)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Esses trechos foram extintos em função de, na versão original (1933, 2016), Monteiro Lobato ter usado a literatura como ferramenta para denunciar mazelas e desigualdades na sociedade oligárquica, além de relatar a morte da onça de modo extremamente violento. Lembremo-nos de que era o período da "Política do Café com leite", a dobradinha entre São Paulo e Minas Gerais, na economia; portanto, era o tempo da 1ª República (1889- 1930) e do 1º governo de Getúlio Vargas (1930-1934), o que explica a citação de Lampião e de Maria Bonita, assim como as alusões à burocracia do governo Vargas.

Operadores da linguagem: Substituição

Em relação à operação de substituição, Fabre afirma que se trata "de uma supressão, seguida da substituição por um novo termo" (1986, p. 69). Pode acontecer em relação a grafemas, palavras, sintagmas, orações, períodos e parágrafos inteiros.

Quadro 4: Exemplos de substituição com palavras

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
_ Pois quero ver isso! Vou organizar a caçada e juro que **hei de trazer** essa onça aqui para o **terreiro**, arrastada pelas olheiras. (2016, p. 22)	_ Pois quero ver isso! Vou organizar a caçada e juro que **trarei** essa onça aqui para o **quintal**, arrastada pelas orelhas. (p.8)
Rabicó **não replicou**. Bebeu um gole **d'água pra** acalmar os nervos e voltou às suas cascas de abóbora **com esta ideia na cabeça:** "**No momento**, **hei de dar** um jeito qualquer. **Não tem perigo que eu me deixe comer cru pela onça".** (2016, p. 23)	Rabicó **ficou quieto**. Bebeu um gole **de água para** se acalmar e voltou às cascas de abóbora, **pensando**: "**Na hora, dou** um jeito. **Nunca que vou me deixa comer pela onça".** (p. 9)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Zilberman, na reescrita (2020), no primeiro exemplo, trabalha o tempo verbal, eliminando o uso do verbo principal como verbo auxiliar, focando o verbo no futuro do presente, e dando à oração uma estrutura dentro dos padrões normativos atuais. Na sequência, há a troca do termo "ter-

reiro" por "quintal", hoje mais usual, visto que "terreiro" se configura em determinadas religiões como local de rituais; por fim, no último exemplo, levou em consideração uma linguagem mais suave, optando pela redução das frases e por um sentido direto.

Lembremos que Lobato, apesar dos padrões de seu século (linguagem pesada e preocupações com o formal engessado da língua), tentou criar uma literatura que se libertasse das normas gramaticais rígidas e dos pressupostos formais igualmente estanques; e foi exatamente a partir do texto *A Caçada a* Onça, de 1924, que sua obra antecedeu as convenções estilísticas propostas pelos modernistas (coloquialismo, onomatopeias, metáforas, metalinguagem).

Quadro 5: Exemplo de substituição com Sintagma Nominal

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Viu que de fato estavam com a saída do sítio bloqueada **por aquele monstruoso animal** que parecia não ter a mínima intenção de afastar-se dali. (2016, p.117)	Viu que, de fato, estavam com a saída do sítio bloqueada pelo **rinoceronte**, que parecia não ter a mínima intenção de afastar-se dali. (p. 61)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O trecho, na versão original, adjetiva o animal, depreciando-o; enquanto Zilberman (2020) leva diretamente a sua identidade.

Operadores da linguagem: Deslocamento

Fabre define a operação de deslocamento como sendo "a permutação de elementos que leva a modificar sua ordem no processo de encadeamento" (1986, p. 69).

Quadro 6: Exemplos de deslocamento

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Emília foi **examinar-se** ao espelho e achou que realmente estava com cara de rinoceronte. (2016, p. 104)	Emília foi imediatamente **se examinar** no espelho e achou que realmente estava com cara de dona de rinoceronte. (p. 52)
_ **Eu e Cléo**. Ela é sócia, tem metade do rinoceronte. (2016, p. 105)	_ **Cléu e eu**. Ela é sócia, tem metade do rinoceronte. (p.53)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A organização de um texto pode sofrer alterações em seus parágrafos, "tudo dependendo, é claro, da natureza do assunto, do gênero de composição, do propósito e idiossincrasias do autor e da espécie de leitor a que se destina o texto escrito" (Garcia, 1973, p. 185); para esse autor, todo parágrafo constitui uma "unidade de composição, formada por um ou mais períodos, em que se desenvolve ou se explana determinada ideia central, a que geralmente se agregam outras, secundárias, mas intimamente relacionadas pelo sentido" (*idem*, p. 185).

No primeiro trecho indicado no quadro 6, podemos verificar o deslocamento do pronome "se", ou seja, a troca da ênclise pela próclise; seguindo, contudo, os ensinamentos de Neves, para quem "a ordem relativa das orações é pertinente para interpretação do efeito de sentido" (2000, p. 787).

Nunca é demais lembrar que a literatura e a língua são expressões das características da vida social de um grupo, seja nacional, seja regional, seja étnico, seja de outra magnitude qualquer, constituindo-se como um binômio, expressão verbal e social, no qual o humano expressa sentimentos e ideias por meio de palavras; e, nesse quadro maior, a articulação da linguagem é importante para a arte literária, seja simples ou híbrida. Nesse sentido, acreditamos que, por meio das páginas de um livro infantil, o leitor pode refletir tanto sobre o mundo ficcional quanto sobre o mundo real, além de descobrir o quanto um texto literário pode ser envolvente e instigante (Almeida, 2018, p. 28).

Nesse sentido, Guimarães e Batista (2012) afirmam que:

> O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do

> que aquela requerida em processo de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem (Guimarães; Batista, 2012, p. 21).

Dessa forma, na seara dos conceitos e dos conteúdos problemáticos, a investigação das marcas discursivas da reescrita de *Caçadas de Pedrinho*, de Regina Zilberman, a partir da comparação com o texto original, significa uma valorização da qualidade literária das obras de Lobato, sem deixar de lado uma tomada de posição crítica em relação aos seus aspectos negativos.

> A solução é na verdade simples, e já largamente praticada com a obra de outros autores clássicos. Se a escritora infantil Ruth Rocha simplifica a *Odisseia* para permitir que crianças possam se deleitar com suas histórias fantásticas, sem terem que se deter na cena do Livro XXII, [...] por que não permitir também que "simplifiquem" Monteiro Lobato, excluindo trechos que estão além de uma compreensão contextualizada para aquele determinado público-alvo? Há um sem número de livros e coleções infantis e infanto-juvenis em que textos de autores clássicos como Alexandre Dumas, Herman Melville, Charles Dickens, Mark Twain e o próprio Homero são adaptados para a idade desse público; então por que Monteiro Lobato seria intocável? Que preciosidade há nos seus escritos que não podem ser alterados, em nenhuma vírgula, para contribuir para o processo pedagógico e, ao mesmo tempo, evitar que esse mesmo processo sirva de meio para disse-

> minação de preconceitos que hoje repudiamos veementemente, como esse que Lobato coloca na voz da boneca Emília? (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 99).

Evidentemente, as operações linguísticas presentes em reescritas de textos têm suas particularidades quanto à forma que se apresentam no texto; em relação a nossa pesquisa, as operações de "supressão" e de "substituição" revelam importantes aspectos discursivos que foram retirados ou substituídos no que se refere às marcas textuais racistas e preconceitusas. Assim, a qualidade do texto foi mantida, além das questões linguísticas e textuais, com a preservação do projeto de dizer do escritor e da sua construção como sujeito-autor.

Capítulo 5

LOBATO X ZILBERMAN: O DITO E O NÃO DITO

Consideraremos, agora, dois dos aspectos que compõem o conjunto dos dispositivos teóricos da Análise do Discurso, quais sejam o dito e o não dito (o não dizer com as noções de subentendido e implícito). Acreditamos que "há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer" (Orlandi, 1992, p. 12).

Portanto,

> o sentido não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciador. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente nem imediata [...]; ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador. (Mittmann, 1999, p. 272)

Já dizia Pêcheux (1990, p. 44) que é importante perceber "a presença de não ditos no interior do que é dito"; e observar que o subentendido dependerá do contexto, pois "os sentidos podem ser lidos num texto mesmo não estando ali, sendo de suma importância que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado" (Silva, 2008, p. 41).

Pensar, por conseguinte, o imaginário linguístico é, então, "tirar as consequências do fato de que o não dito precede e domina o dizer" (Pêcheux, 1988, p. 291). Assim, de acordo com Orlandi (2005), há uma nova prática de leitura em Análise do Discurso, a discursiva, que

> consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...], porque só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (Orlandi, 2005, p. 34).

O não-dito "é subsidiário ao dito; de alguma forma, o complementa, acrescenta" (Orlandi, 2005, p. 82). Para Orlandi (1992, p. 20), "diferentes regiões que recortam o interdiscurso[16] e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como às posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí repre-

[16] Orlandi (2005, p. 33), em consonância com Pêcheux, conceitua interdiscurso como todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

sentados, constituem sentidos diferentes". Eis porque, como afirma Orlandi (2004, p. 29), "para compreendermos o funcionamento do discurso [...], é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade".

Seria possível que, na leitura de *Caçadas de Pedrinho*, os leitores tivessem condições de perceber passagens discursivas racistas dentro do contexto histórico-sociológico da época em que a obra foi escrita, compreendendo esses fatores discursivos, textuais e linguísticos, o que seria importante para o reconhecimento da realidade do período. É óbvio que um discurso só tem sentido se observado em relação ao que o antecedeu, pois "as palavras não são nossas; elas significam pela história e pela língua" (Orlandi, 2005, p. 32). Com isso, não se pode preterir o contexto histórico que antecedeu a criação de uma obra. Visto que "todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro" (Orlandi, 2005, p. 62). Nenhum discurso está fechado em si, já que constitui um processo discursivo; e, como tal, permite que sejam feitos recortes diferentes em cada análise; e, principalmente, que se estabeleça relação entre língua, história e ideologia (Silva, 2008, p. 51); tomando esta última como "função da relação necessária entre a linguagem e o mundo" (Orlandi, 2004, p. 31).

Vistas como cartilhas atualizadas do Brasil, as obras de Monteiro Lobato vêm colecionando algumas adaptações e, em nosso estudo, mais precisamente em relação à reescrita

de *Caçadas de Pedrinho*, de 2020, a adaptação foi feita com criatividade e com zelo ímpares. A publicação de 2016 já se tratava de uma reescrita da publicação de 1933; porém, contrariamente a edição de 2020, não retirou os termos que apresentavam teor racista, fazendo apenas ajustes na linguagem, por meio de metáforas, de metalinguagens, de onomatopeias e de coloquialismo; já a publicação de 2020, como já dissemos, acrescentou fatos novos a narrativa[17].

Segundo Zilberman (2005), as *Caçadas de Pedrinho* não nasceram com esse nome; sendo a obra primeiramente chamada de *A Caçada da Onça*; posteriormente, o livro aumentou de tamanho e mudou de título. Assim, como em muitas das obras de Monteiro Lobato, o texto nasceu de contínuas reescritas.

Decerto, a reescrita está relacionada ao processo de produção de um texto, tendo por escopo a alteração (adição, supressão, deslocamento) de trechos de um texto original, mas conservando sua estrutura básica. Para Fiad e Barros (2003, p. 10), "a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer", quando o próprio autor retorna aos seus escritos ou quando um outro autor retorna sobre o dizer de um autor.

Segundo Reboul:

> Ora, para ser persuasivo, o orador deve antes compreender os que lhe fazem face, captar a força da retórica deles, bem como seus pontos fracos. Esse

> trabalho de interpretação é feito por todos de modo mais ou menos espontâneo. Até a criancinha mostra ser um excelente hermeneuta, por exemplo quando percebe que a ameaça dos pais é aterradora demais para ser executada, ou quando interpreta uma frase do adulto no sentido que lhe convém. Para ser bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não-dito (Reboul, 2004, p. XIX).

A escrita de Lobato e seus posicionamentos vêm sendo questionados hoje em dia, pois, como já dissemos, existem passagens em seus livros que revelam um pensamento racista e um Lobato, no mínimo, ambíguo e um tanto controverso. E, com isso, muitas possibilidades vieram à tona com a reescrita do texto, colocando-o num patamar mais convincente, uma vez que não podemos ler o passado com o olhar do presente. Conforme Schwartman (2012)[17], analfabetismo histórico é toda leitura que não é localizada nem histórica nem socialmente.

É curioso notar, como observou Matêncio (2002), que a reescrita, como atividade na qual se materializa uma nova versão do texto, é elaborada a partir do refinamento dos pa-

[17] Sugerimos a leitura de Schwartsman (2012) para complementar o entendimento da leitura de *Caçadas de Pedrinho*, contextualizando o momento histórico de produção.

râmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original. Buscamos, portanto, investigar as marcas discursivas da reescrita de *Caçadas de Pedrinho*, de Regina Zilberman (2020), a partir da comparação com o texto original. Contudo, é preciso ter cuidado para não perder as marcas originais do texto, pois, partindo de conveniências exploratórias de termos pejorativos ou suavizados, a reescrita pode sofrer censura por parte de alguns, que, por olhares progressista e prescritivos, nem sempre estão conscientes da evolução da língua e de suas interpretações.

Das *Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016) às *Caçadas de Pedrinho* (2020)

Quadro 7: E Era Onça Mesmo

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Foi uma debandada. Cada qual tratou de si e, **como se houvessem virado macacos,** todos procuraram a salvação nas árvores. (2016, p. 30)	Foi uma debandada. Cada um tratou de si, procurando a salvação nas árvores. (p. 13)
– É hora! Avança, **macacada**! – gritou Pedrinho escorregando pela árvores abaixo. (2016, p. 33)	– É hora! Avança, **turma**! – gritou Pedrinho, escorregando pela árvore abaixo. (p.15)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 8: A volta para casa

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Mais corajosa, a **negra** aproximou-se, viu que era mesmo onça e: – O mundo está perdido, **Sinhá** – murmurou de mãos os postas. – É onça mesmo... (2016, p. 39)	Mais corajosa, a **cozinheira** aproximou-se e viu que era mesmo uma onça: – O mundo está perdido! – murmurou, de mãos postas. – É onça mesmo... (p.18)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 9: Os espiões da Emília

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
– É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – **nem Tia Nastácia, que tem carne preta.** (2016, p.54)	– É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém. (p. 24)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 10: A defesa estratégica

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Não havia escolha possível e, apesar dos seus sessenta anos e dos seus vários reumatismos, a pobre Dona Benta teve de **trepar** na escada e ajeitar-se sobre o par de andaimes que Pedrinho lhe destinara. (2016, p. 67)	Não havia escolha possível e, apesar dos seus anos e vários reumatismos, a pobre Dona Benta teve que **subir** rapidamente na escada e ajeitar-se sobre o par de andaimes que Pedrinho lhe destinara. (p. 33)

Aí é que foi a dificuldade. **A pobre negra** era ainda mais desajeitada do que Rabicó e Dona Benta somados. (2016, p. 68)	Aí é que foi a dificuldade. **Ela** era ainda mais desajeitada do que Rabicó e dona Benta somados. (p. 33)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 11: Aparece uma nova menina

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
– Qual nada, **Sinhá**! – insistiu a negra. (2016, p. 73)	– Que nada! – insistiu a **amiga**. (p. 36)
– Lá isso é – resmungou **a preta**, pendurando o beiço. (2016, p.73)	– Lá isso é – resmungou **ela**. (p. 36)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 12: O assalto/O ataque das onças

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
Só então **a pobre negra** se convenceu de que tinha errado. [...] As onças também trepariam pelos degraus. (2016, p. 82)	Só então **Tia Nastácia** se convenceu de que tinha errado. [...] As onças também subiriam pelos degraus. (p. 40)
- **Trepe** no mastro! – gritou-lhe a Cléo. (2016, p. 82)	- **Suba** no mastro! – gritou a Cléu. (p. 40)
Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, **trepou**, **que nem uma macaca de carvão**, pelo mastro de São Pedro acima,	Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, **subiu** pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que

com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão **trepar** em mastros. (2016, p. 82)	parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão isso. (p. 40)
[...] **uma velha branca e uma velha preta**, Ótimo! (2016, p. 83)	[...] **duas senhoras**. Seria ótimo! (p. 41)
[...] **O furrundu está dizendo que não aguenta mais e vai descer...** (2016, p. 86**)**	(...)
[...] a boa **negra** realmente não escaparia de virar furrundu de onça... (2016, p.87)	[...] a boa **mulher** não escaparia de virar sobremesa de onça... (p.43)
– E você, pretura? (2016, p. 87)	– E você? (p. 44)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 13: Emília vende o rinoceronte

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
A **negra**, que estava depenando uma galinha, nem a ouviu no começo; depois, como Emília amolasse, disse apenas, em tom de brincadeira... (2016, p. 103)	**Ela** estava depenando uma galinha e nem a ouviu no começo; depois, como Emília amolasse, disse apenas, em tom de brincadeira... (p. 51)
– Esse Marques de uma figa está precisando mas é de ir para o forno – dizia a **preta**, que nunca tomara muito a sério a fidalguia do leitão. (2016, p. 112)	(...)
A **negra**, que nada sabia a respeito de rinocerontes, ofereceu-se para ir espantar o bicho com o cabo da vassoura. (2016, p. 113)	A **amiga**, que nada sabia a respeito de rinocerontes, ofereceu-se para ir espantar o bicho com o cabo da vassoura. (p. 57)

–E agora, **Sinhá**? E agora, **Sinhá**? – murmurava no meio dos credos e figa-rabudos e pelos-sinais que não cessava de murmurar e desenhar na cara e no peito. (2016, p. 113)	E agora? E agora – murmurava. (p. 57)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 14: O Rio de Janeiro é avisado

Caçadas de Pedrinho **(1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho*** **(2020)**
A **negra** teve um faniquito dos de cair desmaiada no chão. Ouvindo o baque de seu corpo, todos pularam da cama – e foi uma dificuldade fazê-la voltar a si. Desmaio de **negra** velha é dos mais rijos. Por fim acordou e, de olhos esbugalhados, disse, num fiozinho de voz... (2016, p.116)	Teve um faniquito dos de cair desmaiada no chão. Ouvindo o baque de seu corpo, todos pularam da cama – e foi uma dificuldade fazê-la voltar a si. Por fim, acordou e, de olhos esbugalhados, disse num fiozinho de voz... (p. 60)
_ O tal de um chifre só na testa – respondeu a **negra. –** Estava aí fora quando abri a porta... (2016, p. 117)	_ O tal de um chifre só na testa – respondeu a **amiga.** – O bicho estava aí fora quando abria porta. (p. 60)

Fonte: Elaboardo pelos autores, 2023.

Quadro 15: Inaugura-se a linha

Caçadas de Pedrinho **(1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho*** **(2020)**
– É isso mesmo, **Sinhá –** tornou a **preta**. – O meu cafezinho	(...)

parece que tem visgo. (2016, p. 133)	
A pobre **preta** mal teve tempo de trancar-se na despensa, onde fez, no escuro, mais pelos-sinais do que em todo o resto de sua vida. (2016, p. 135)	(...)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Quadro 16: Rinoceronte familiar

***Caçadas de Pedrinho* (1933, 2016)**	***Caçadas de Pedrinho* (2020)**
– Tenha paciência – dizia a boa **criatura**. – Agora chegou minha vez. **Negro** também é gente, **Sinhá**... (2016, p. 149)	– Tenha paciência – disse **ela**. – Agora é minha vez. Também tenho direito. (p. 81)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Partindo dessas alterações e intensificando os fluxos, segundo Pêcheux:

> O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas (*apud* Brandão, *op.cit.,* p. 77).

De fato e em verdade, linguagem, sentido e história caminham juntos; sendo que o dizer não é propriedade particular: "As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. (...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele" (Orlandi, 2003, p. 215).

É relevante acrescentar que tanto Lobato quanto Zilberman tiveram a oportunidade de dar sentido ao texto: o primeiro, articulando no livro episódios de sua vida e do contexto sócio-histórico brasileiro; a segunda, levando em consideração a Constituição de 1988 (racismo é crime), não sendo mais permitida a linguagem pejorativa no tocante à identidade racial (negra).

Capítulo 6

UMA IDEIA QUE DEU CERTO: O DISCURSO SOB MEDIDA: REFLEXÕES

Cada tempo tem os seus padrões morais e éticos, ou seja, cada momento histórico apresenta diferentes contextos que irão influenciar no pensamento e na escrita de uma obra. Assim, o início do século XX teve igualmente as suas marcas, e a linguagem de Lobato dialoga com a representação do negro na sociedade vigente, de forma racista e preconceituosa. Esse fato pode parecer estranho aos olhos do "politicamente correto" de nossos dias, visto que uma linguagem com conotação racista atualmente é crime, conforme descrito na Constituição de 1988, já citada, mais precisamente em seu artigo 5º, inciso XLII, o qual afirma que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível.

> A base linguístico-moral, que também chamamos de padrões linguísticos contemporâneos dominantes, define o *politicamente correto.* Fica claro que nenhuma sociedade real existe sem uma medida do

> que seja o politicamente correto, isto é, da linguagem que é ou não aceita, de padrões do que é ou não ofensivo. Durante a escravidão, quando os negros sequer gozavam de direitos básicos da cidadania, o uso da linguagem derrogatória não constituía problema moral e muito menos legal. Mesmo na época em que Lobato escreveu, começo do século XX, os negros encontravam-se em tal estado de marginalidade social que poucas condições tinham de vir a público de maneira organizada criticar tais práticas. [...] É natural que nos dias de hoje, após quase três décadas de normalidade democrática e de um avanço contínuo de direitos da cidadania em nosso país, o uso da linguagem racista se torne uma questão de relevância pública, pois ele contradiz exatamente a evolução moral e institucional de nossa sociedade (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 90).

Os livros de Lobato continuam mais "vivos" do que nunca e, por carregarem valores de outros tempos, estão sendo reescritos para que possam sobreviver eticamente. Principalmente quando se fala em literatura infantil, "há um limite que separa os livros sobreviventes dos livros vivos", como lembra Lynn Hunt (2010, p. 96). Isso porque algumas obras fogem de valores e de padrões pré-determinados por uma sociedade, o que as leva a serem extintas das prateleiras ou até mesmo a serem retiradas de circulação.

Vale mencionar que uma obra se torna participante do "Cânone", ou a ser considerada "Clássica", quando consegue atravessar gerações no imaginário coletivo e quando

sua possibilidade de permanência neste patamar se dá por meio de diversas releituras ou reescritas. Com isso, atravessa os tempos, "trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessam (ou simplesmente na linguagem ou nos costumes)" (Calvino, 2007, p.11).

Com a reescrita, então, temos a possibilidade de atrair as crianças pela empatia, motivando-as a lerem e a degustarem histórias não racistas e, eticamente, inclusivas. Retirando essa esnobe característica de teor racista das obras de Lobato, porque ler é multiplicar sentidos:

> Ler, é compreender, é interagir, é construir significado para o texto, quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimento e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos (Dell Isola, 2011, p. 37).

Alquéres corrobora com o que afirmamos, ao dizer que

> o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que

> um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa (Alquéres, 2008, p. 11).

Em uníssona voz, Zilbeman (2003) diz o que segue em relação a seus acréscimos e em relação ao potencial de sua reescrita:

> Pode-se supor, por conseguinte, que ela acabasse por refletir a época em que foi produzida. Que, com a incorporação de personagens contemporâneos, fosse introduzido na literatura infantil o sistema social vigente, com seus valores e comportamentos, organização políticas e funções (Zilberman, 2003, p. 157).

Assim, por meio dessas considerações, podem ser explicadas as escolhas da autora e a sua parceria com as personagens de Mauricio de Sousa; pois, com um discurso livre da linguagem comprometedora da edição original, é possível usar todo o potencial da obra no que toca à formação de leitores. Se crianças discordam, questionam, têm vozes para falar e se pronunciar, o que importa é permitir que essas vozes clamem, dando espaço para refletirem, criando novos mundos. Sabemos que a criança reflete, também, o seu tempo histórico, porque ela entende

> que passado e presente não são a mesma coisa; que as coisas que existem hoje, num outro tempo não existiram; que as pessoas têm crenças e valores morais que se alteram com o passar do tempo e que a história pode ser pensada em termos de séculos

> atrás, de décadas ou até mesmo de anos atrás. A partir dessa premissa, partimos então para a tarefa de esmiuçar os conceitos que precedem esse *tempo histórico* e que alicerçam seu aprendizado (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 94).

A linguagem é, pois, parte de uma cultura e disso decorre toda sua heterogeneidade, mas, ao mesmo tempo,

> é também constitutiva da cultura no sentido de ser ela o principal elemento semiótico que dá liga à inúmeras relações sociais e dá forma sígnica aos inúmeros processos imaginário-discursivos pelos quais os seres humanos, organizados socialmente, atribuem os mais diversos sentidos às suas condições existenciais e às suas experiências (Faraco, 2019, p. 52).

Alertando sobre organização social, Feres, Nascimento e Eisenberg esboçam o que segue:

> Uma vez determinada a centralidade da linguagem na cognição e comportamento da criança, cabe agora focar o desenvolvimento da noção de tempo e a compreensão do tempo histórico. Mas especificamente, interessa saber como a criança passa a entender o tempo linear e cíclico que caracteriza nossa cultura. Pois é somente pela compreensão da forma como nossa sociedade organiza o tempo que a criança terá condições de compreender o racismo do passado, que podia ser abertamente expressado sem cuidado com o respeito ao outro; compreender

> o tempo presente e como o racismo existe nele; finalmente, compreender as diferenças entre passado e presente, tornando-se assim capaz de relativizar e colocar em perspectiva conteúdos linguísticos e práticos (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 93-94).

Ainda em sua incursão, os autores chamam atenção para o seguinte fato:

> Vygotsky (2009[1934]) argumenta que a linguagem se origina nas interações sociais e é aos poucos internalizada na forma de significados e palavras. Nesse processo, a linguagem entra em diálogo com o pensamento organizando-o em conceitos, concepções de mundo etc. Deste modo, a criança não tem acesso direto a um "mundo" puro e atemporal, mas o entende dentro dos limites e das mediações impostas pelos materiais que o constituem, da história que o formou e da linguagem que o organiza (Feres; Nascimento; Eisenberg, 2013, p. 90).

Se é verdade que a linguagem entra em diálogo com o pensamento, não é menos verdade a predominância da noção de tempo histórico, não é, portanto, acidental a visão diacrônica de Zilberman.

Por conseguinte, procuramos, por meio dessa obra, refletir sobre as mudanças linguísticas e discursivas ocorridas com a reescrita e/ou refacção do texto *Caçadas de Pedrinho*, de Regina Zilberman (2020); visto que, ao reescrever o

texto, a pesquisadora indagou e refletiu sobre as visões negativas da época em que a obra foi originariamente escrita. Assim, na reescrita de Zilberman, fica nítido que o tempo presente não permite a caça a um animal silvestre, o que é crime, cabível de penalidade, e muito menos a agressividade com que tal ato era narrado por Lobato. E esse foi o motivo que fez com que a autora optasse pelas exclusão de todas as passagens que se direcionavam a atos de crueldade.

Ambientada nesse contexto, Zilberman considera sua reescrita longe dos padrões de um discurso artificial inerente no relato original (1933), defendendo com veemência a personagem sentenciosa Tia Nastácia, singelamente abusada na linguagem estereotipada. Na reescrita, a autora direciona com singeleza seu discurso, que não é um texto anódino, pois mostra uma linguagem com necessária vinculação ao contexto histórico, com respeito aos direitos e à dignidade ao negro.

Capítulo 7

UM "PESO" SOBRE A LINGUAGEM EM *CAÇADAS DE PEDRINHO*

Este capítulo do nosso livreto trata de uma experimentação realizada com uma professora da rede oficial de ensino do Maranhão, da cidade de Santa Inês. Apresentamos, para fins pragmáticos, o resultado que colhemos a partir do trabalho com a docente, procurando imanência objetiva, para não ficarmos apenas na teoria.

Das memórias que pudemos experienciar, por meio da mediação da obra *Caçadas de Pedrinho* (versão original 1933-2016), retiramos contribuições consideráveis em relação à linguagem e, consequentemente, no tocante às reflexões referentes ao seu uso. Como a reescrita[18] desse texto, de Regina Zilberman (2020), partiu de inquietações relativas à presença de marcas textuais com teor racista, procuramos, nas linhas de aplicação aqui expostas, consolidar a mediação

[18] Mostrando o poder do discurso com o uso das operações linguísticas de supressão e de substituição, respectivamente.

entre as obras, e entre o público atual e a reescrita, partindo da premissa de que foi um peso desnecessário, por seu viés preconceituoso, a linguagem utilizada por Lobato no que toca à personagem "negra" Tia Nastácia.

Para Coelho (1993, p. 24), a literatura apresenta "uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa determinada experiência humana, que dificilmente poderá ser definida com exatidão"; assim, por ser criativa e representada pela palavra com ludicidade, pode e deve incorporar "os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível e impossível realização" (Coelho, 1993, p. 24).

Para tanto, objetivando averiguar as percepções de outro, em relação à presença de trechos com teor racista em Lobato, foi realizada uma experimentação prática, como já dissemos, com uma professora[19] de Língua Portuguesa e de Literatura, que, por meio de entrevista semiestruturada, possibilitou-nos alguns resultados, discussões e reflexões quanto ao tema, sob o ponto de vista das crianças. O processo se deu com rigor metodológico-pedagógico, sendo considerados, após encontros com a docente, os seguintes pontos: leitura da obra em sala de aula; percepção dos alunos; e mediação do professor.

Por conseguinte, não podemos falar de leitura em sala de aula, sem falar de um professor mediador e sem enaltecer o papel da escola como crucial nesse processo dialógico.

[19] Por princípio ético, a identidade da professora será preservada.

Sendo sensível às especificidades pedagógicas assumidas em sua função de escola, é preciso, por meio de experimentações autênticas e imanentes, formar alunos leitores. Desse modo, a questão se transporta para o plano do aprimoramento de valores e da multiplicação de sentidos, pois é bem verdade que "ler é uma atividade extremamente complexa que envolve, além da decodificação[20], contextos culturais, ideológicos, filosóficos" (Cagliari, 2009).

Nesse diálogo do leitor com o texto, formulam-se questionamentos, reflexões e, até mesmo, a construção de significações outras para a obra. Cabendo ao mediador, apresentar e aproximar o livro de forma prazerosa ao leitor, introduzindo-o no mundo mágico da leitura e compartilhando com ele o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer (Pimentel; Bernardes; Santana, 2007).

A partir desse ponto de vista, podemos defender o que nos diz Vygotsky, citado por Oliveira (1995, p. 53):

> A mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si, que vai emergindo do confronto com os parceiros nas situações cotidianas, via imitação do outro ou oposição a este. É algo, pois, em constante modificação. O indivíduo assim forma sua conduta e sua personalidade a

[20] As etapas do processo de leitura, concebidas por Menegassi (2010), são as que seguem: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção.

> partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento.

Assim, ao propormos à professora a leitura da obra junto aos alunos, ficou decidido que não haveria interferência dos pesquisadores, e a atividade ocorreria apenas entre eles, com a possibilidade de mediação ou não, sendo a docente a única mediadora. Dessa forma, os resultados foram coletados por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, como já apontamos, realizada com a professora.

Nas palavras de Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Em relação à análise, a entrevista levou em consideração os seguintes aspectos: o conhecimento sobre o universo lobatiano; o conhecimento da obra *Caçadas de Pedrinho*; a polêmica sobre o teor racista; o resultado da leitura; e a discussão gerada.

Com relação ao primeiro aspecto apontado, no tocante ao conhecimento da mediadora, apresentamos o seguinte relato:

Relato 1 - O que você conhece do universo lobatiano? Você se utiliza das obras de Monteiro Lobato em sala de aula?

> Bom, eu é... conheço, né! Já conhecia algumas obras de Monteiro Lobato, e, é uma leitura que, na verdade, eu fiz na minha infância. Eu li muito a questão do livro de Monteiro Lobato. Quanto à utilização das obras dele em sala de aula, como geralmente eu trabalho Língua Portuguesa e Literatura, eu sempre busco fazer, embora nem todas as escolas públicas têm um acervo considerado principalmente de Monteiro Lobato, mas, mesmo as obras que tem, eu geralmente procuro fazer essa leitura dele dentro da minha sala de aula (informação verbal)[21].

Há, aqui, evidências de que a qualidade e o sucesso de uma mediação estão intimamente relacionados às práticas de leituras que o professor vivenciou em sua infância, além de sua trajetória como leitor assíduo; referências essas que servirão como motivação para seus alunos.

A priori, a professora apontou dois momentos distintos de contato com a obra de Lobato: na infância, em que não há preocupação maior além do entretenimento; e, num segundo momento, enquanto docente, como forma de trabalhar a literatura em sala de aula. É curioso observar que, nesse segundo aspecto, ela não se compromete com uma análise mais aprofundada; nesse sentido, enfatiza, dentre outras coisas, o caráter não circunscrito de sua atuação profis-

[21] Entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa e de Literatura.

sional, pois a intensão dela é apenas incentivar a leitura em seus alunos.

O que importa notar é que todas as atividades desenvolvidas pelo mediador de leitura devem ser realizadas de forma natural, e a leitura deve fluir sem cobranças estabelecidas de antemão em relação a conteúdos pedagógicos escolares ou familiares (Pimentel; Bernardes; Santana 2007). Porém, é preciso conferir, como já salientamos, que uma grande parte integrante da mentalidade de um povo aflora no seio familiar (como primeiro núcleo formador); para depois, acontecer o desenvolvimento crítico e o gosto pela leitura durante a escola. Aliás, dentre tais pressupostos importa destacar o que segue:

> A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola (Escarpit e Baker apud Melo, 1999, p. 73).

Assim, a sala de aula deve ser transformada "em um espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações [...], de

forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa" (Mello, 1994, p. 71).

Quanto ao segundo aspecto, quando questionamos a professora sobre o conhecimento que tinha a respeito da obra *Caçadas de Pedrinho* e sobre a polêmica gerada em torno do teor racista, obtivemos o seguinte relato:

Relato 2 – Você tem conhecimento dessa obra e da polêmica gerada em torno do teor racista?

> É, na verdade eu lembro que na época eu fiquei sabendo sobre essa questão, dessa polêmica, né, gerada na questão em torno do racismo. Eu não tinha conhecimento qual tinha sido a obra e que nem tinha sido algo tão grandioso assim, direcionado especificamente para essa obra (informação verbal).

O desconhecimento da polêmica envolvendo a obra nos remete a pensar o quanto poderíamos utilizá-la em sala de aula, no sentido de discutir a questão racial de forma crítica e reflexiva, contextualizando-a em relação ao seu período de produção; assim como poderíamos refletir com os alunos a respeito da própria formação social brasileira e sobre o lugar do negro em nossa sociedade, especificamente no período pós-abolicionista.

No que se refere às fontes, no edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avalia-

ção e seleção do PNBE[22], para o ano de 2011, encontramos o seguinte:

> A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico-editorial e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público a que se destina, e com informações relevantes e consistentes (Brasil, 2010, p. 15).

Ou seja, podemos depreender que os professores, no seu processo de formação, devem ser capacitados a adequar as leituras às circunstâncias do seu cotidiano pedagógico, estimulando a aprendizagem e potencializando a dimensão educativa. Como resultado, "a tarefa dos educadores não é a de ensinar às crianças alguns conceitos fundamentais, mas, sim, a de colocá-las em circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem saber" (Assis, 1987, p. 22).

Relato 3 – Houve alguma reação no momento da leitura quanto à linguagem direcionada à Tia Nastácia? Se houve, quais ações foram desenvolvidas para a mediação da leitura?

> É... na verdade a minha turma, é a gente tem uma turma bem complicada em questão da disciplina. A partir do momento que comecei a leitura, eu lembro que eles começaram a prestar bastante atenção, né.

[22] Programa Nacional Biblioteca na Escola

> Daí eu tive um aluno, um aluno que ele observou; porque eu comecei a instigar, a perguntar para eles o que eles haviam notado que tinha na leitura de uma forma assim mais destacada. E esse aluno observou que é essa questão da Tia Nastácia ser chamada de várias vezes de 'negra', e, em alguns momentos até falando sobre a questão do 'preto' mesmo. Eu tenho um aluno que fez essa observação. Olhe no momento em que ele começou a falar, ele disse tia é aí entra a questão do racismo, ele tá chamando-a muito de 'negra', de 'preta'; e quando ele começou a falar uma outra aluna também começou a observar isso. E o que é que eu fiz? Eu sendo sincera, na hora eu fiz o seguinte, eu disse que já tinha feito a leitura e não havia focado nessa questão do racismo e que alguns anos atrás era algo, tinha começado a ficar em destaque no nosso país e que a gente, comecei a falar que não deveríamos ter preconceito, que nossa nação é formada pelo negro, pelo índio, pelo europeu, e fui começando a falar da questão, falei também da abolição da escravatura e tudo. Fiz um pouco da contextualização, mas só que não me aprofundei tanto, mas eu fiz esse momento com eles e deu para gente prosseguir (informação verbal).

A experiência do professor, nesse momento, será crucial, para que, como conhecedor do nosso processo histórico, possa discutir determinados temas propugnados na sociedade atual. Neste nosso caso, a polêmica envolve a contextualização da obra em sala de aula. Percebemos, no relato, que a professora alude à formação da sociedade brasileira no âmbito da contribuição das diferentes culturas.

Ainda é possível colocar em questão o Parecer 15/2010:

> A obra *Caçadas de Pedrinho* só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro [...]. A crítica, realizada pelo requerente foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra tia Nastácia (sic) e as referências aos animais tais como urubu, macaco e feras africanas, estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado [...]. Cita o cuidado da editora ao destacar na capa da publicação a adoção da nova ortografia da língua portuguesa, bem como de esclarecimentos em relação ao contexto em que a obra foi produzida e os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente constantes do texto de apresentação [...]; todavia o mesmo cuidado [...] não é tomado em relação aos estereótipos raciais presentes na obra (Brasil, 2010, p. 2-3).

De qualquer forma, consideramos fundamental que as crianças de hoje conheçam nossa história e se posicionem de maneira crítica diante dela, a fim de que não sejam repetidos os erros do passado, visto que racismo hoje é crime.

Em outro momento, o Parecer 15/2010 ressalta que:

> Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro *Caçadas de Pedrinho* estão de acordo com o contexto atual do Estado Brasileiro, o qual assume a política pública antirracista como uma política de Estado, baseada na Constituição Federal de 1988, que prevê no seu artigo 5º, inciso XLII, que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível. É nesse contexto que se encontram as instituições escolares públicas e privadas, as quais, de acordo com a lei nº 9.294/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), são orientadas legalmente, tanto no artigo 26 quanto no artigo 26ª (alterado pelas Leis nº 10.639/2003 3 nº 11.645/2008), à implementação nos currículos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matizes indígenas, africana e europeia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2010, p. 5).

Considerando as possíveis interações entre o parecer e os trechos da obra em questão, o professor precisa e deve assumir uma postura acolhedora na hora da leitura e muito mais mediadora, não se abstendo de comentar tais circunstâncias históricas.

Relato 4 – Qual foi o momento no qual os alunos mais se envolveram durante a leitura da obra?

> É! O momento que eles mais se envolveram, eles gostaram na hora que foi, quando mataram a onça, eles acharam interessante a questão deles matarem a onça, aquele momento, a forma como eles pegaram para capturar a onça e para levar para o sítio. Inclusive, dois alunos também se lembraram que (como estão no 5º ano) no 4º ano, uma outra professora deles, dessa série fez essa leitura e também me parece que fez algum tipo de trabalho com eles, não lembro no momento. Ela fez um tipo de trabalho com eles com esse livro, mas foi nada direcionado com a questão do racismo [...]. Eu lembro que me falaram que a professora tinha trabalhado é... Não lembro se foi em forma de dramatização, mas foi alguma coisa assim, mas foi na questão mais da aventura que os meninos passaram no sítio na captura da onça e na reunião dos animais. Mas não essa questão do racismo, não foi trabalhado não. E chegamos a falar que a onça hoje é um animal em extinção (informação verbal).

A leitura por si só já traz uma carga alta de emoção, de curiosidade, de percepções diversas; cabe, pois, a criança mergulhar nesse universo das letras com o incentivo do professor, que, logicamente, irá conduzir as interpretações possíveis nas entrelinhas de seu discurso, mas que irá igualmente permitir que os alunos voem, desde que alicerçados numa hermenêutica simples e direta. O professor não deve

subestimar em momento algum as idealizações e as proposições do leitor atento, que, por vezes, poderão despertar uma geração livresca, crítica e responsável. Para tanto, precisamos "acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão" (Sandrono, *apud* Debus, 2004, p. 86).

A professora relata que a obra já havia sido trabalhada no ano anterior, não com um propósito definido em relação ao racismo, mas com um enfoque que ressaltava apenas a aventura; o que nos leva a imaginar que, em um determinado momento, tenham tido contato com o texto de Lobato, ainda que de forma breve e rasa. Em muitos casos, na prática em sala de aula, são poucos os alunos que leem uma obra completa, o que ocorre é a opção por determinadas passagens que lhe são agradáveis.

Ainda em relação ao Parecer 15/2010, do Conselho Nacional de Educação, encontramos a seguinte recomendação:

> Exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimento ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Essa providência deverá ser solicitada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante (Brasil, 2010, p. 5).

Essa atitude pode levar o leitor a ter um encontro mais participativo com a obra, o que pode, por sua vez, criar um indício de gosto e de prazer pela leitura, o que será importantíssimo para o desenvolvimento estético da criança. Aguiar (2008), em relação a isso, acentua o que segue:

> Quando a leitura ficcional e poética representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer. Por outro lado, quando rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado (Aguiar, 2008, p. 17).

O autor supracitado nos remete ao entendimento da grandeza que a motivação para a leitura, por parte do professor, exerce numa criança nesta fase de apropriação do texto; uma vez que desperta no aluno o desejo de aprender algo novo. As necessidades orgânicas, as atitudes e os interesses são motivos que instigam o indivíduo à ação e à atividade objetiva. A motivação é, dessa forma, um impulso ou uma tendência diretiva que se processa no interior do organismo (Queiroz, 2008, p. 177).

Relato 5 – É de seu conhecimento a possibilidade de se trabalhar a temática do racismo, contextualizando a obra em relação ao momento histórico no qual foi escrita? Caso sua resposta seja sim, há formação ou orientação pedagógica, nesse sentido?

> Na verdade, eu estou surpresa porque nunca tinha parado para refletir nessa possibilidade (neste caso trabalhar a interdisciplinaridade com a temática). Nunca pensei em trabalhar assim, dessa forma. Na questão de uma aula de história (contextualizando o momento histórico em que a obra foi escrita – como falei sobre a abolição) e geografia (como se passa num sítio, trabalhar a vegetação). O que falei foi de forma involuntária nessa questão histórica. Não tinha noção, talvez tivesse, mas de uma forma assim focada não (informação verbal).

Em relação à visibilidade do Parecer, talvez seja necessário o desenvolvimento de um programa de capacitação de professores para lidar pedagogicamente e criticamente com o tipo de situação descrita, sobretudo nas escolas públicas. Nesse contexto, cabe à escola a implementação da consciência histórica, de acordo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pois o professor é para o aluno, em geral, a fonte de conhecimento e a medida do certo e do errado (Wielewicki, 2008, p. 36). A ênfase no caráter histórico é peremptória em relação à apropriação que lhe é constitutiva pelo respaldo legal, como pretensão de continuidade do trabalho de mediação.

Relato 6 – Você foi contagiada pela leitura dessa obra? Ficou envolvida? Você pretende trabalhar com ela em outras turmas?

> Sim, agora sim. Para fazer o trabalho com ela como tinha comentado antes, era preciso fazer uma leitura mais minuciosa, detalhada. Exatamente para a gente conhecer as várias temáticas que podem ser colocadas dentro dessa obra. Porque se for trabalhar de forma supérflua, nem o aluno entende nem o professor. É, na verdade como a gente não tem muita orientação, a professora de Língua Portuguesa, ela fica a critério de trabalhar literatura também e a gente trabalha literatura de uma forma no meu ponto de vista, como eu tenho essa questão de graduação em Letras, me capacitei pra Língua Portuguesa e literatura, eu acho que a gente acaba focando mais né em Língua Portuguesa e esquece a literatura. A gente, eu no meu ponto de vista, trabalha a literatura em sala de aula de forma muito solta, muito supérfluo, a gente trabalha um gênero, vemos o Poema, mas de forma solta, a gente não procura aprofundar o nosso aluno e nem mesmo o professor procura se aprofundar para trabalhar determinada obra em sala. Eu lembro que como sempre trabalhei Língua Portuguesa e Literatura em ensino médio, aí sim sempre procuro me aprofundar um pouco mais, mas creio mesmo no 5º ano eu sinto que posso fazer mesmo com pouca idade deles (informação verbal).

Essa colocação é importante para definir coordenadas quanto à clareza do professor em conceber a sua metodolo-

gia de trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula, uma vez que enfatiza questionamentos e promove a construção de novos significados. Não se trata de ler por um acaso e sim de modo a ensejar um propósito e a conotar multiplicidades expressivas, sendo esse processo que acaba por transformar e auxiliar a compreensão da criança em seu caráter singular e inédito, quanto ao papel estético da literatura impulsionada por sua função social.

É importante, deveras, exigir que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo"; contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida nos espaços escolares (Abramovich, 1997). Acerca da possibilidade de um leitor crítico, Debus (2004) afirma o seguinte:

> A representação do ato de contar histórias exerce nas narrativas de Lobato o papel de motivação e estímulo ao ato de ler, na medida em que os ouvintes são sempre alertados para o valor da leitura de uma obra de forma integral, mesmo que isso ocorra anos depois, quando forem leitores competentes ou souberem a língua original do texto sugerido (Debus, 2004, p. 140).

O texto literário tem a capacidade de conduzir o leitor à subjetivação; influenciando na percepção, na aprendizagem e na interpretação do mundo, num construto de afetos, de emoções e de sentimentos. Nesse escopo, a leitura é "um

processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve competências sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicas, neurológicas, bem como culturais, econômicas e políticas" (Martins, 2002, p. 31).

Essa argumentação conduz ao que Vasconcelos (1982) assinala como o relacionamento do maravilhoso com a realidade, na obra de Monteiro Lobato:

> Há, em geral, na construção do maravilhoso, em Lobato, uma tendência analógica que, se por um lado cria um mundo ficcional próprio a partir da natureza e coisas diversas do mundo, por outro lado sempre relaciona essa esfera imaginária à da "realidade", impedindo que o voo da imaginação se faça sem bússola – traço natural num autor que, além de divertir as crianças com sua ficção, espera ensiná-las a pensar o mundo através dela (Vasconcelos, 1982, p. 98).

Relato 7 – Desse universo de Lobato, pela sua experiência em sala de aula e com os alunos, há alguma objeção em trabalhar alguma obra de Lobato com a classe?

> Nenhuma. Não vejo como não trabalhar. As obras dele, principalmente *Caçadas de Pedrinho* me oferece possibilidades várias. No meu ponto de vista é uma questão muito extremista abolir uma obra dessas (informação verbal).

Disso decorre que, na instância do Parecer, a obra não deve ser abolida, como a princípio poderia parecer, por ter sido suspensa na distribuição do MEC para as escolas públicas através do PNBE; mas que, no lugar da exclusão, algumas alterações seriam feitas, em questão de notas de rodapé, nota sobre nova ortografia, sobre a questão da onça um animal em extinção; o que foi realizado na reescrita de Zilberman.

Por conseguinte, podemos afirmar que as expressões utilizadas por Lobato não devem ser naturalizadas, e sim problematizadas; para que as crianças possam ser inseridas na discussão da diversidade cultural brasileira como uma das características primordiais do nosso processo de formação social. Dessa forma, as questões raciais, com todas as sus implicações históricas, fazem parte do processo histórico brasileiro, devendo ser discutidas de forma a criar uma atitude reflexiva e crítica na criança.

Enfim, essas mudanças substanciais, em face da complexidade com que o tema racismo é abordado na obra, não se exaurem. Por essa razão, a reescrita de Zilberman ostenta estruturas profundas que devem ser partilhadas no universo escolar.

Capítulo 8

Voos e pousos para o devir-leitor

ARTES, LEITURAS E DESEJOS DE AFETOS E DE PERCEPTOS

Como conclusão parcial de nosso texto, neste seu excerto quase final, apresentamos algumas divagações filosóficas sobre a literatura infantil, para que leitoras e leitores possam flanar pelos entremeios possibilitados pela arte literária, por seus voos e pousos criativos e inventivos.

A literatura infantil permite, de fato, voos admiráveis, não só pela interpretação como ação hermenêutica, que busca representações e sentidos, mas também pela experimentação que almeja apresentações e devires pela vivência transdutiva do ser; ora ser é devir, como atestam constantemente em suas obras Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, donde ler também é devir. Daí, trazermos neste capítulo nossos agenciamentos a partir da experimentação da literatura infantil,

para que leiamos de fato e de fenômeno, produzindo sentidos e energias.

Assim, por meio deste capítulo, desejamos fazer fluir e, também fugir, linhas flexíveis (aquelas que possibilitam variações e ocasionam desestratificações relativas) e linhas de fuga (aquelas que desestratificam de modo absoluto e que rompem totalmente com os limites estabelecidos); consideraremos, para alcançar nosso desejo, a tipologia sígnica que Deleuze traçou em *Proust e os Signos*, ou seja, a necessária presença de signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos em nossas vivências semióticas, tendo sempre a consciência de que todos os signos convergem para a arte, para dimensões e intenções estéticas, para a totalidade perdida, o que nos remeterá, ainda, a Simondon e ao seu *Modo de Existência dos Objetos Técnicos*.

Dessa forma, almejamos traçar, por meio de alguns conceitos de Deleuze e de Simondon, caminhos e meios que possibilitem, às leitoras arguciosas e aos leitores vigilantes, deiscências em relação à arte, aos seus caminhos e às suas cartografias criativas. Dessa forma, podemos dizer que Zilberman, por meio de sua reescritura cheia de deiscências, permite que os leitores, que venham a se apropriar de seu texto, tenham por sua vez outras deiscências, ou aberturas cognitivas, cheias de sentidos múltiplos.

Arte menor

Nos processos de recepção e de criação em arte, e, logicamente, em arte-cartografia, o que importa é a arte menor, ou seja, a arte como saúde, de Deleuze e de Guattari; e isso só ocorre quando os agenciamentos e as experimentações artísticas são vivenciados enquanto passagens ou devires. A arte menor é formada pelo conjunto de obras que respeitam as minorias, ou seja, aqueles cidadãos que estão distantes do poder e que, por isso mesmo, muitas vezes, estão também distantes da cultura.

Parafraseando e parodiando Deleuze (2015), uma arte menor não é a de uma forma ou de uma expressão menor, mas antes a que uma minoria faz por meio de desvios e/ou errâncias e/ou flanares de formas ou de expressões maiores. A arte menor apresenta, então, as seguintes características: forte coeficiente de desterritorialização, intenso caráter político e extremo valor coletivo.

A arte menor é necessária para que sejam estabelecidas passagens como territórios políticos e como conjuntos de rizomas coletivos; ou seja, nos procedimentos da arte-cartografia[23], principalmente na educação infantil, o indivíduo deve ser estimulado a vivenciar concomitantemente tanto os processos de criação quanto de recepção; deve ser um escrileitor, ou mais propriamente, já que se trata da experimentação de múltiplas e mistas formas de expressões artísticas,

[23] A arte-cartografia consiste numa proposta de arte-educação elaborada por Oliveira, Costa e Silva (2020).

deve experimentar-se como autor e contemplador para e no mesmo devir.

Zilberman foi, em sua tarefa de reescrever o texto de Lobato, uma criteriosa escrileitora, pois nos deixou uma obra valiosa e ímpar. E a volição desejada como excesso, nesses procedimentos artísticos-cartográficos de reescritura, é a vontade de dar, que segundo o Zaratustra, de Nietzsche, é o nome verdadeiro da virtude que convém à arte, principalmente à arte-cartografia, constituindo-se como um sentimento indizível e inexprimível, somente vivenciado enquanto intuição ou percepto artístico-cartográfico.

Nos agenciamentos e nas experimentações do dar, o sim e a ação triunfam em relação ao não e à reação; e a percepção do valor dos sentidos e da totalização plural triunfam igualmente sobre a interpretação e sobre a representação. O importante é a multiplicidade de agenciamentos e de experimentações imanentes como dispositivos para a fruição de linhas e rizomas que sejam real e virtualmente fluxos e cortes de fluxos que almejam o devir.

Na arte menor, as artes visuais, puras ou mistas, ganham valores dionisíacos, o que era atribuído por Nietzsche somente à música. E por quê? Porque deixam de ser meros reflexos de aparências, alçando valores anteriormente atribuídos e vivenciados pela música com grandiosidade ímpar, já que são experimentadas criativamente como reflexos da

vontade (o lirismo gráfico de Miró, ou o de Klee, constitui-se esplendorosamente como reflexo das vontades do artista, da sua vontade de dar, e, também, na de quem aceitar criativamente os seus perceptos).

A vivência artístico-cartográfica da arte menor permite o desmedido, o deserto, o múltiplo, o diferente, o incerto, o assustador, o descomunal e o háptico – o dionisíaco. A arte menor cria corpos sem órgãos, sem braços e sem mãos, nos quais a forma e a matéria reinventam a própria vida, produzindo singularidades pela interação com outros corpos sem ou com órgãos; daí a necessidade da interatividade ergódica e randômica nas artes-cartografias da contemporaneidade.

Ora, a arte excede e alcança o que é essencialmente humano, e os signos da arte integram os outros signos, colorindo-os (dando-lhes o colorido de um sentido estético, ou o saber de um sabor estético). Sendo, assim, os signos da arte possibilitam, também, a conservação de perceptos – conjuntos de sensações que permanecem, que, vindo do fora, passam a habitar a interioridade humana.

O fora

O fora é o que não está nem na realidade fenomenológica, nem na realidade semiótica; tratando-se de um entremeio entre corpos, ou seja, constituindo-se como incorporal e como uma passagem para o sentido. E o fora vivenciado

pelos signos da arte, e também da arte-cartografia, permite passagens para sentidos que tocam essencialmente a totalidade homem-natureza, de modo estético, ético e lógico.

Nas experimentações artísticas, o acontecimento é um encontro com o fora, passando ao mesmo tempo pelas linguagens artísticas e pelo mundo, sendo inseparavelmente o sentido das obras e o devir do mundo; trata-se de uma força ou de uma vontade que leva a pensar e a criar por meio de um corte no caos (o plano de composição da arte é povoado somente por acontecimentos novéis; na arte, o que importa é a criação de novos povos, ou de novos acontecimentos). Cada percepto criado em arte se refere à construção de um acontecimento sobre o plano de composição.

O acontecimento é, então, o 'devivido' no entretempo, a introdução do fora no tempo, sendo experimentado no *aiôn* (a temporalidade do percepto, na arte; ou do conceito, na filosofia; ou o tempo-criança, o tempo que brinca e que reina); o acontecimento relaciona o tempo com um fora que não lhe é mais exterior, nem transcendente.

A aprendizagem pela arte, portanto, deve ser realizada de modo a forçar o desaparecimento do sujeito e a revelação de uma verdade experimentada naquilo que o ultrapassa, que está fora do seu ser, fazendo criar possibilidades de pensamento e de vivências do tempo-criança. Aí está um processo constituído por elementos que tornam possível o seu acontecimento: os signos, a invenção de problemas e a

criação de conceitos em contextos de experimentação, sempre a partir do fora.

Para Deleuze e Guattari, a arte requer composições feitas com o fora e experimentadas por meio de trocas íntimas com a alteridade e com o meio associado; e, a partir do fora, a arte cria o dentro, começando com a casa; ora, a arquitetura é mesmo a primeira das artes, conjugando territorialização e desterritorialização, o pequeno e o grande ritornelo (2016, p. 220).

Dessa forma, compreendendo os agenciamentos e as experimentações artístico-cartográficas como relações de forças, é preciso acrescentar que forças dizem respeito ao lado de fora, e não ao lugar das formas; para Deleuze (2013, p. 96), "há, então, um devir das forças que não se confunde com a história das formas, já que opera em outra dimensão" – a dimensão dos inexprimíveis ou dos incorporais.

O lado de fora, o lugar das forças, é o lugar "onde se agitam pontos singulares, e relações de força entre esses pontos" (idem, p. 129). E são esses pontos singulares e essas linhas de força que farão brotar perceptos na criação e na recepção do objeto artístico. O lugar das forças é também lócus relacional, já que força não se usa nunca no singular; ela sempre está em relação com outras forças, estando as forças sempre relacionadas também com o poder de afetar outras forças (afeto ativo) e de serem afetadas por elas (afeto reativo).

O fora, na contemporaneidade, está no mundo; e não além dele – tornando-se, assim, uma categoria imanente. Para Deleuze, as experimentações do pensamento e da arte são experiências do fora; retirando os sujeitos do campo da recognição e lançando-os no campo das experimentações randômicas, onde não há previsão e onde as certezas e verdades são questionadas e rompidas.

A experiência do fora na arte é um processo de resistência, constituindo-se numa luta do menor contra o maior – da expressão menor contra seu modo maior (da literatura menor contra seu modo maior; das artes-visuais menores contra seus modos maiores, do teatro menor contra seu modo maior e assim por diante, das minorias contra as maiorias).

Para a filosofia do acontecimento e para a arte-cartografia, o processo de criação, quando experimentado a partir do fora, promove o surgimento do novo: de uma nova ética, de uma nova estética e de uma nova lógica, ou seja, de uma nova maneira de se relacionar com o real, sendo este o propósito de reescrituras, uma nova ética, o que foi feito com exatidão por Zilberman, como já dissemos, em sua reescrita da obra lobatiana.

Artes e afetos

Para Deleuze (2010), a arte é ainda um procedimento por meio do qual o sujeito se relaciona com a intensidade

dos afetos, aspirando a totalidade. E a totalidade da arte é a unidade do signo e do sentido, sendo essa a sua essência. Todos os outros signos têm o seu sentido em outras coisas.

E afetos dizem respeito à mudança de intensidade, à variação da potência de agir e da existência. A afecção (*affectio)* se dá pelo encontro entre os corpos e, diferente do afeto, diz respeito à natureza de um corpo modificado por um corpo exterior, ou seja, a afecção não se refere ao fluxo, mas ao estado do corpo afetado; sendo concernente ao efeito, portanto, e não à causa.

Durante muito tempo, a tradição filosófica deu primazia à razão em detrimento dos afetos, considerando-os como vícios que levariam o homem a precipitar-se ao erro. Desse modo, as paixões deveriam ser reprimidas para que a razão tivesse livre fluxo. Espinoza (2015), entretanto, defende que não é possível que seja estabelecida uma distância entre seres e afetos, uma vez que os seres, naturalmente e necessariamente, afetam-se na interação contínua dos encontros de corpos e ideias.

É a partir dos encontros, dos agenciamentos entre fluxos, que as afecções são produzidas. Essa produção, segundo Espinosa, tem a alegria, o desejo e a tristeza como afetos primários geradores de todos os diferentes afetos, mas ela pode ser entendida em diferentes graus de complexidade. Os afetos podem ser passivos ou ativos e é por meio deles que o homem atualiza seus estados e potências.

Os afetos passivos são da ordem das paixões, sendo, portanto, mediados pelo gostar e pelo prazer. Esses afetos podem tanto aumentar quanto diminuir a potência de agir. Quando uma afecção aumenta, a potência de agir, isto é, quando há o encontro de algo que se compõe com o ser, com algo que compõe com o indivíduo, é experimentada uma afecção denominada alegria-paixão, e passa-se de uma perfeição menor para uma maior, uma vez que o *conatus*[24] aumenta.

O inverso acontece com uma afeção tristeza-paixão[25], o encontro com um corpo que não se compõem com o do indivíduo que experimenta o agenciamento, gera uma diminuição da potência de agir, o que obriga a passar de uma perfeição maior para uma outra menor, uma vez que o *conatus*, em sua perseverança no ser, repele tudo aquilo que possa detê-lo. Isso ocorre porque, em um encontro, os corpos podem ter tanto uma relação de composição quanto de decomposição.

[24] Segundo Espinosa, cada ser humano possui uma essência singular denominada *conatus,* que constitui sua potência atual, a perseverança em permanecer em seu ser enquanto puder. Mas o *conatus* também é abertura para ser afetado, sendo, portanto, relativo ao desejo, isto é, "todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado" (SPINOZA, 1997, p.239). *Conatus* também é esforço; em grego é *hormé* – "impulsão natural pela qual o ser se conserva"; designando, ainda, a tendência para se movimentar, pôr-se em marcha.

[25] É preciso ressaltar que, embora Espinosa estabeleça essa distinção entre as afecções, elas ainda se revelam abstratas, uma vez que podemos, de uma forma mais complexa, amar ou odiar um mesmo objeto e com ele interagir de modos imprecisos.

Segundo Deleuze (1968, apud IAFELICE, 2015), o que define a qualidade desse encontro é o critério do útil, isto é, pode-se dizer que o encontro é bom quando ambos os corpos se compõem e progridem juntos, o contrário disso resulta em um mau encontro. É importante salientar, contudo, que, conforme explica Espinosa, um afeto passivo sempre pressupõe impotência na medida em que está direcionado sempre à sua própria manutenção, ou seja, quando em uma afecção alegria-paixão é estabelecida uma relação com um objeto que não se compõe com o ser, a potência diminui, não porque haja menos potência, mas porque ela está limitada a manter o afastamento desse objeto. O mesmo acontece em uma afecção tristeza-paixão, embora a potência de agir aumente diante de um bom encontro, todo esforço está direcionado a conservar a alegria e a relação com o objeto que a promoveu.

Desse modo, em ambos os casos, existe uma relação de instabilidade e de dependência, isso porque, retornando a Deleuze (1968, p.211), "[a] potência de agir está imobilizada, fixada, determinada a investir à afecção passiva"; aqui, a ação é, portanto, determinada por causas exteriores, por ideias inadequadas, não pelo próprio *conatus*.

Por outro lado, os afetos ativos configuram ações determinadas pelo alcance da própria potência do pensar, por um conhecimento objetivo, por uma ideia adequada, cujas razões internas de sua produção são apreendidas pelo inte-

lecto, de forma que pela razão o indivíduo se torna a sua causa. Aí se revela a importância e a função dos afetos passivos, principalmente na afecção alegria-paixão.

Conforme explica Espinosa, pode-se, por meio da razão, formar noções comuns em torno das paixões-alegres, transformando-as em ideias adequadas e, por conseguinte, em ação. Formar noções comuns significa perceber, por meio da razão, elementos que estão tanto em si quanto em outro corpo.

Em arte-cartografia, os afetos ativos criam signos igualmente ativos em sua capacidade de potencializar perceptos e de criar relações de composição; já na contemplação artístico-cartográfica, os afetos passivos são da ordem da alegria-paixão, aumentando a potência de agir, ou vontade de potência, pela criação de conjuntos de sensações – os perceptos.

À guisa de conclusão

CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS *CAÇADAS DE PEDRINHO*

Os efeitos da ideologia, na literatura infantil lobatiana, ainda vão se perpetuar por um bom tempo, mas nada que não possa ser sempre revisitado com carinho e com cuidado. O MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio do Parecer 15/2010 (já citado anteriormente), pode ter pecado, por não ter ouvido profissionais da educação ao redigir o referido documento, evidenciando, de certa forma, que a criança nessa fase de desenvolvimento não tem noção formada de prática de racismo, mas acertou por marcar com precisão cirúrgica a necessidade de mudança ou de subtração de alguns excertos da obra.

Zilberman, assegurando-se nas considerações fundamentais a respeito do processo de Reescrita e de Análise do Discurso, ao alterar, substituir e suprimir passagens, deixou o texto mais suave, cabendo ao professor, por meio de com-

parações pedagógicas entre a versão de Lobato e a nova, fazer com que a criança perceba as diferenças e assuma uma visão crítica das entrelinhas dos dois textos.

O cotejo entre os dois textos permitirá, então, que professores e alunos vivenciem a contextualização das Leis 10.639/03[26] e 11.645/08[27], ressaltando esse triste incômodo da ideologia preconceituosa do início do século XX. A reescrita de Zilberman é um projeto sóbrio de comunicação, sutil, de linguagem amena, permitindo que elementos de fantasia estejam presentes a cada página sem grandes malabarismos mentais e não fazendo das crianças títeres e sim inventoras de histórias.

Zilberman propõe uma versão mais humanizada do texto, considerando as especificidades e as finalidades que presidem o momento atual da literatura infantil. Há que se pontuar, também, que não temos a pretensão de dar um ponto final nessa discussão, mas que o leitor possa dar continuidade e aprofundamento aos discursos e às ideologias suplantadas nesse texto. Com a reescritura de 2020, o mundo se faz mais mundo, mais humano, sensível à vida e à identidade do próximo.

---

[26] A Lei 10.639/03 inclui obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Em: http://portal.mec.gov.br>

[27] A Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Em: http://portal.mec.gov.br>

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Da teoria à prática: competências de leitura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura:** teoria, pesquisa e prática: conexões. Maringá: Eduem, 2008.

ALMEIDA, A. C. P. **A Figura do Negro na obra "Caçadas de Pedrinho", de Monteiro Lobato**: reflexões sobre sua mediação no contexto escolar. 2018. 78 f. Monografia (Curso Pedagogia)- Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

ALQUÉRES, Hubert. Por uma nação de leitores. *In:* AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2008, p. 11-12.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: parábola Editorial, 2003.

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Manobras e estratégias de autoria***:* a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola, 2005.329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. "Análise do discurso: um itinerário histórico". In: PEREIRA, HELENA B. C. e ATIK, M. LUIZA (orgs.). **Língua, literatura e cultura em diálogo.** São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro. Brasília,1988.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03,** de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, Brasília: MEC/ SEF, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/08,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei 10.639 para incluir obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/2010.** Aprovado em 1 set. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option+comdocman&gid+6702&itemid=. Acesso em: 31/10/2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**. Aprovado em 1 jun. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&task=docdownload&gid=8180&Itemid=. Acesso 5 set. 2018.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzman. **Leitor formador, leitor em formação:** a leitura literária em questão. Assis: Cultura Acadêmica, 2006, p. 79-91.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂMARA, Joaquim. **Dicionário de Filologia e Gramática.** Rio de Janeiro: Ozo, 1968.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. **A república do picapau amarelo:** uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAMPOS, E. A relação entre o processo e o produto na escrita do texto. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 3, p. 1-2, jun. 1986.

CASTILHO, S. D. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

CERVO, A. L.; BERBIAN, P. A. ; DA SILA, R. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA VAL, M. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. **Dois pontos,** p. 82-84, jul/ago 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática.** 6 . ed. São Paulo: Ática, 1993.

CUNHA, C. F. **Gramática da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: FENAME, 1980.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas – Atemática,** Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010.

DEBUS, Eliane. **Monteiro Lobato e o Leitor,** esse conhecido. Itajaí: UNIVALI: Florianópolis: UFSC, 2004.

DELEUZE, Gilles. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2011 [1968].

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia***?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011.

D'ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. **O texto do professor no texto do aluno:** intenções e significados. 2007. 104 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2011.

DIWAN, P. **Raça pura:** uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

ECO, H. **A busca da língua perfeita na cultura europeia**. Trad. Antonio Angonese. Bauru: Edusc, 2002.

ESPINOZA, B. **Ética**. São Paulo: EDUSP, 2015.

ESVAEL, E. V. S. **Pontuação na escrita de universidade:** a função enunciativa da vírgula. Dissertação de mestrado. USP, 2005.

FABRE, C. "Des variantes de bouillon au coursmpréparatoire"`. **Études de linguistique appliquée,** vol.62, pp. 59-79, Avril-Juin, 1986.

FABRE, Claudine. La récriture dans l'écriture: lê cãs des ajouts dans les écrits scolaires. Em: **Études de Linguistique Appliquée 68,** Paris: Didier Érudition, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** UNB: Brasília: 2001.

FARACO, C. A. **História do Português.** São Paulo: Parábola, 2019.

FERES, João Júnior. ; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. ;

EISENBERG, Zena Winoma. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 1, 2013, pp. 69 a 108.

FIAD, R. S. Operações linguísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista internacional de Língua Portuguesa.** Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 4, p. 91-97, 1991.

FIAD, R. S.; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** V. 3, n, 1, p. 9-23, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 2. Ed. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 173-9, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmos**. A escrita e o outro**: os modos de participação na construção de texto. Brasília: Editora da UnB, 1998.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

GERALDI, João Wandeley (Org). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1991.

GOLDIM, José Roberto. **Eugenia.** 19 abr.. 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm. Acesso em: 26/10/2023.

GOLVEA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/fMtvUY >. Acesso em: 30/10/2023.

GUIMARÃES, A. H.; BATISTA, R. (Org.). **Língua e literatura:** Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze Devorador de Spinoza**: Teoria dos Afectos e Educação. São Paulo: EDUC, 2015.

KOCK, Ingedore Vilanca; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993

LAJOLO. Marisa. Marisa Lajolo fala sobre a obra de Monteiro Lobato. 24 de maio 2011. **Nova Escola.** São Paulo, 24 maio 2011. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=aKAUuOTQ3Vs. Acesso em: 31/10/2023.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho.** 6.ed. São Paulo: Globinho, [1933] 2016.

LOBATO, M. **A Barca da Gleyre:** Quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Brasiliense, 1951. 2 v.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática,** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, João Carlos. "Conversando de Lobato". In: DANTAS Paulo. **Vozes do tempo de Lobato.** São Paulo: Traço, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** (Primeiros Passos). 19. ed. São Paulo; Brasiliense, 2002.

MARTINS, Nilce Sant'Ana. "**A língua portuguesa nas obras infantis de Monteiro Lobato**. (Tese de Doutorado. USP, 1972).

MARTINS, Milena Ribeiro. **"Quem conta um conto... aumenta, diminui, modifica:** O processo de escrita do conto lobatiano". 1998. (Dissertação de Mestrado). Mimeo. Unicamp, São Paulo, 1998.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MELO, F. I. de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna,** n. 11, 2 sem. 2009.

MELO, Ana Maria Lisboa. Leitura e literatura no Espaço da escola. In: Ministério da educação e do desporto. **A Formação do leitor:** o papel das Instituições de Formação do Professor para a Educação Fundamental. São Paulo: Moderna, 1994, p. 70-72.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor(Org.). **Estado da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 61-94.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura:** compreensão e interpretação de tetos em Língua Portuguesa. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MENEGASSI, R. J. "Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto". **Mimesis,** Bauru, vol. 22, n.1, pp. 49-68, 2001.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. **Ciências & Cognição.** V. 5, p. 73 – 79. Março/2005.

MITTMANN, Solange. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

MOTA, Carlos Guilherme; SALINAS, Natacha Schimitt Caccia. **Os juristas na formação do Estado-nação brasileiro: 1930 – dias atuais.** São Paulo: Saraiva, 2010.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. **Arte-Cartografia**. João Pessoa: Ideia, 2020.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Peccinelli. **Análise de discurso:** princípio e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil**. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISES DE DISCURSO, 1, 2003. Disponível em: http://spider.ufrgs.brdiscurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf. Acesso em: 24//10//2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação:** autoria e efeitos do trabalho simbólico. 5. Es. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, J. J. **Análise do discurso político –** o discurso comunista endereçado aos

cristãos. São Carlos, SP: EdufScar, 2009.

PAULINO, M. G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista Portuguesa de Educação,** v. 17, n. 1, Braga (Portugal, 2004, p. 47-62).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas. Ed. da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução** à **obra de M. Pêcheux.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-105.

PENTEADO, J. Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato:** o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2011.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 20, n. 1, p.111 – 129, jan./jun. 2002.

PIMENTEL, G. BERNARDES, L. SANTANA, M. **Biblioteca escolar.** Brasília: UNB, 2007.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Rideel, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução** à **retórica.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICOEUR, P. **Hermeneutics and the human sciences.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

RODRIGUES, B.; BEZERRA, B.; GOMES, B. Proposta comunicativa em análise de gêneros. **Linguagem em (Discurso**[online]. V. 12, n. 1. 2012.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. A Leitura da Literatura infantil na Escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

SCHWARTSMAN, H. Analfabetismo histórico. **Folha de S. Paulo**, 19 set. 2012. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartsman/1155398-analfabetismo- historico.shtm>. Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Luciana França Alborghetti. **Representações de infância em Monteiro Lobato.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2008.

SILVA, Obdália S. F. Os ditos e os não ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced**. Salvador, n. 14, p. 39-53, jul/dez. 2008.

SIMONDON, G. **Comunicación e información** (cursos y conferencias). Buenos Aires: Cactus, 2016.

SIMONDON, G. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.

SIMONDON, G. **El modo de existencia de los objetos técnicos**. 2da edición. Buenos Aires: Prometeo, 2013.

SIMONDON, G. Forma, información, potenciales. In: **La individuación a la luz de las nociones de forma y de información**. Buenos Aires: Cactus, 2015a.

SIMONDON, G. **Individuação à luz das noções de forma e de informação**. São Paulo: Editora 34, 2020a.

SIMONDON, G. **La individuación**. Buenos Aires: Cactus, 2009.

SIMONDON, G. **La individuación a la luz de las nociones de forma y de información**. Buenos Aires: Cactus, 2015b.

SIMONDON, G. Reflexiones sobre la tecnoestética. In: **Sobre la técnica** (1953-1983). Buenos Aires: Cactus, 2017.

SIMONDON, G. Sobre a Tecno-Estética: Carta a Jacques Derrida. In ARAÚJO, H. R. **Tecnociência e Cultura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de janeiro; Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

TULLY, J. (Ed.). **Meaning and Context:** Quentin Skinner and his critics. Cambridge: Princeton University Press, 1988.

VALENTE, Thiago. **Monteiro Lobato:** um estudo de A chave do tamanho. São Paulo: Unesp, 2011.

VAN DIJK, T. A. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des) igualdade social.** São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho de. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato.** São Paulo: Traço, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (2009) [1934], **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WIELEWICKI, Vera Helena G. A agência discente e a formação do leitor em aulas de literatura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Leitor, leitura e literatura:** teoria, pesquisa e prática. Maringá: Eduem, 2008, p. 27-38.

ZIBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **Como e porque ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Caçadas de Pedrinho.** Barueri, SP: Girassol, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Anne Clay Prata Almeida: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e Mestranda em Educação. Tem experiência na área da docência, gestão, direção, coordenação e supervisão escolar (trabalho voluntariado). Assessora Técnica da Educação. http://lattes.cnpq.br/9724312453750842

Antonio Cilírio da Silva Neto: Professor Adjunto II no Departamento de Letras e Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão: UEMA/Campus Santa Inês. Professor do Ensino Médio. Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) do programa de pós-graduação em Letras (PPGL) na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente UFNT, campus de Araguaína. Possui graduação em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão-CESI-UEMA (2005). Investiga no campo da teoria e análise linguística o ensino de língua por-

tuguesa e literatura. http://lattes.cnpq.br/3366850005170918 / https://orcid.org/0000-0002-6468-5630.

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira: Possui pós-doutorado em Letras (Terminologia Gramatical e Ensino de Língua Portuguesa), pela Universidade da Beira Interior (Portugal - 2015, Bolsista Sênior CAPES - processo nº 99999.002345/2014-05); pós-doutorado em Letras Clássicas (Latim), pelo Laboratório de Letras Clássicas da Universidade Federal da Paraíba (2015); graduação em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Católica de Santos (1982); graduação em Letras Português/Grego, pela Universidade de São Paulo (1988); licenciatura em Português, pela Universidade de São Paulo (1988); mestrado em Letras (Letras Clássicas), pela Universidade de São Paulo (1994); e doutorado em Letras (Letras Clássicas), pela Universidade de São Paulo (2000). É professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins / Universidade Federal do Tocantins (Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura). Tem experiência na área de Letras Clássicas, Filologia, Teoria Literária e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica, cognição, lógica, metodologia, arte e filologia. http://lattes.cnpq.br/2236589044106079 / https://orcid.org/0000-0002-7412-890X

* * *

LISTA DE SIGLAS

IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
STF	Supremo Tribunal Federal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Original de Monteiro Lobato (1933) 29

Figura 2: *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato (2016) 30

Figura 3: Aparecimento da onça no Sítio 34

Figura 4: Caçada a onça 35

Figura 5: Requinte de crueldade 36

Figura 6: Transportam a onça 37

Figura 7: Assembleia dos bichos 37

Figura 8: Defesa em pernas de pau.....38

Figura 9: Reescrita Regina Zilberman (2020).....47

Figura 10: Rinoceronte fica no sítio 50

Figura 11: Personagens da Turma da Mônica.....51

Figura 12: Cena das personagens da Turma da Mônica.....51

Figura 13: Personagens em ação.....52

Figura 14: Levam a onça morta ao Sítio 52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de adição com grafema e sintagma.....61

Quadro 2: Exemplo de adição com pontuação.....62

Quadro 3: Exemplos de supressão com frases.....64

Quadro 4: Exemplos de substituição com palavras.....66

Quadro 5: Exemplo de substituição com Sintagma Nominal...67

Quadro 6: Exemplos de deslocamento.....68

Quadro 7: E Era Onça Mesmo.....77

Quadro 8: A volta para casa.....78

Quadro 9: Os espiões da Emília.....78

Quadro 10: A defesa estratégica.....78

Quadro 11: Aparece uma nova menina.....79

Quadro 12: O assalto/O ataque das onças.....79

Quadro 13: Emília vende o rinoceronte.....80

Quadro 14: O Rio de Janeiro é avisado.....81

Quadro 15: Inaugura-se a linha.....81

O EIXO DA ARTE SOBRE *CAÇADAS DE PEDRINHO*

O propósito deste texto, tendo como tema *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato (1933), consiste na análise do discurso de sua reescrita por Regina Zilberman (2020), a partir da comparação entre o texto original e a sua releitura.

O entrecruzamento da leitura da versão original da obra com a reescrita propicia, certamente, uma visão ampla do processo de relação entre as variáveis, evidenciando, de certa forma, que no processo de reescrita há produção de novidades, plenas de fluxos novos e de linhas de fuga insólitas.

E, embora tenha sido crucial o estudo pormenorizado da ideologia preconceituosa do início do século XX, bem como a apresentação das marcas textuais com teor racista no texto original, priorizamos o estudo das operações linguísticas relativas à "supressão" e à "substituição" desses valores, estrategicamente utilizadas por Zilberman para apresentar sua reescrita.

A experiência de quadros demonstrativos e comparativos, com títulos referentes aos capítulos do livro, serviu-nos para que pudéssemos ressaltar que refletir a reescrita é um dos meios para análise dos elementos linguísticos e textuais do discurso, permitindo através do dito, e do não dito, visualizar o que se considera dentro ou não do politicamente correto.

Anne Clay Prata Almeida
Antonio Cilírio da Silva Neto
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira