



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

VERA REGINA VARGAS DUPONT

NOVO REALISMO:
CONTOS SOBRE CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

CASCADEL – PR

2020

VERA REGINA VARGAS DUPONT

NOVO REALISMO:

CONTOS SOBRE CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Literatura, Memória, Cultura e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Coeli Machado e Silva.

Coorientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann

CASCADEL – PR

2020

Dedico este trabalho ao Arthur, filho que virou luz, e ao Bernardo, filho-presença e presente, que ilumina os meus dias.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que resume este importante momento. Desse modo, muitas pessoas foram essenciais para que este trabalho se realizasse, contribuindo com palavras e afeto.

À professora Regina Coeli Machado e Silva, minha orientadora, pela forma generosa na condução do aprendizado, oportunizando a realização desta pesquisa, projeto de vida tão importante em minha caminhada.

À professora Clarice Lottermann, pelo incentivo e auxílio, sempre acendendo luzes quando a busca parecia escurecer.

Às professoras da banca de qualificação, Débora Cota, Mariana Cortez e Rita Felix Fortes, pela disponibilidade, pelas contribuições e sugestões dadas à época.

Às professoras Izabel Cristina Souza Gimenez, Maria Beatriz Zanchet e Rita Felix Fortes, pelo exemplo de professoras pesquisadoras apaixonadas pela Literatura.

Aos meus pais, Valdir e Verônica, pelo amor incondicional e a possibilidade de vida que me ofertaram.

Ao meu marido, Claucir, e ao meu filho, Bernardo, gratidão por tamanha compreensão e incentivo.

Às minhas irmãs, Vânia e Viviane, companheiras da jornada por este mundo, presentes de Deus para que eu aprendesse um pouco mais sobre amizade.

À colega Elesia Kaiser, por tamanha galhardia e exemplo de humanidade, sempre me incentivando a superar as limitações.

A todas as crianças, no desejo de que possam ser respeitadas e preservadas.

Um menino, angustiado por estar no escuro, chama a tia, que está num quarto ao lado. ‘Tia, fala comigo: estou com medo’; ‘De que serve que eu fale, se no escuro você não me enxergaria?’ responde a tia. E o menino: ‘Quando alguém fala, tem sempre um pouco de luz’.

(Nossas noites, Contardo Galligaris, atribuído a Freud, 1923)

DUPONT, Vera Regina Vargas. **Novo Realismo: contos sobre crianças no contexto brasileiro contemporâneo**. 2020. 130 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Programa Pós-Graduação em Letras. Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Coeli Machado e Silva
Co-orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann
Defesa: 23 de setembro de 2020.

RESUMO

Analisar contos contemporâneos da literatura brasileira sob o viés do Novo Realismo definido por Schollhammer (2013), com o intuito de perceber como as personagens crianças se relacionam em diferentes espaços sociais, foi o objetivo desta pesquisa. Para isso, foram selecionados trinta contos produzidos nas duas primeiras décadas do século XXI, de quatro autores pouco conhecidos no campo literário brasileiro: Geovani Martins (2018), Otávio Linhares (2017), Rodrigo Ciríaco (2008) e Allan da Rosa (2016). De acordo com a conceituação desse Novo Realismo, a arte literária não quer apenas imitar mimeticamente a realidade, mas provocar ressignificações por meio de provocações de afeto. As análises realizadas nesta tese utilizaram abordagens históricas e sociológicas em perspectiva comparada ao texto literário, e buscam dar visibilidade à criança personagem nesses contos recentes. A casa, a escola e a rua foram os espaços sociais narrados, pois neles ocorreram, com mais frequência, eventos das relações de crianças com seus pares e com adultos. Por meio das análises dos contos, foi possível visualizar personagens crianças que enfrentam inúmeras dificuldades e amadurecem precocemente, resistindo à dureza do contexto hostil em que vivem. Nas histórias, problematiza-se a brutalidade entremeada na vida das personagens que reagem a diversos tipos de agressão, entre elas, o próprio descaso da sociedade. As narrativas, portanto, criam um universo próprio e ficcional para provocar reflexões sobre a infância nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros.

Palavras-chave: Criança. Contos brasileiros contemporâneos. Novo Realismo.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar los relatos contemporáneos de la literatura brasileña bajo el sesgo del Nuevo Realismo definido por Schollhammer (2013), con el fin de comprender cómo los personajes infantiles se relacionan entre sí en diferentes espacios sociales. Para ello, se seleccionaron treinta cuentos producidos en las dos primeras décadas del siglo XXI, por cuatro autores poco conocidos en el campo literario brasileño: Geovani Martins (2018), Otávio Linhares (2017), Rodrigo Ciríaco (2008) y Allan da Rosa (2016). Según el concepto de este Nuevo Realismo, el arte literario no solo quiere imitar la realidad, sino provocar nuevos significados a través de provocaciones afectivas. Los análisis realizados en esta tesis utilizaron enfoques históricos y sociológicos en perspectiva frente al texto literario, y buscan dar visibilidad al personaje infantil en estos relatos recientes. La casa, la escuela y la calle fueron los espacios sociales narrados, pues en ellos ocurrieron con mayor frecuencia eventos de relaciones entre los niños y sus compañeros y adultos. A través del análisis de los relatos, fue posible visualizar personajes infantiles que enfrentan numerosas dificultades y maduran temprano, resistiendo la dureza del contexto hostil en el que viven. En los relatos se problematiza la brutalidad entremezclada en la vida de los personajes que reaccionan a diferentes tipos de agresiones, incluido el descuido mismo de la sociedad. Las narrativas, por tanto, crean su propio universo de ficción para provocar reflexiones sobre la infancia en las periferias de los grandes centros urbanos brasileños.

Palabras clave: Niño. Cuentos brasileños contemporáneos. Nuevo realismo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Capa do livro <i>O cão mentecapto</i>	62
FIGURA 02 – Capa do livro <i>O esculpidor de nuvens</i>	63
FIGURA 03 – Capa do livro <i>Reza de Mãe</i>	65
FIGURA 04 – Capa do livro <i>Te pego lá fora</i>	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SABERES, PRÁTICAS E GOVERNO DA INFÂNCIA.....	15
2.1 História e saberes sobre as crianças e a infância.....	10
2.1.1 A criança na percepção da Pedagogia: diferentes teorias de aprendizado.....	26
2.1.2 Infância e governabilidade.....	28
2.1.3 A sociologia da infância	30
2.2 Crianças, jovens e a sensibilidade jurídica no Brasil	33
3 NOVO REALISMO E CONTOS FICCIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO.....	41
3.1 A escrita contemporânea e seus entalhes	41
3.1.1 O Novo Realismo como goiva da arte literária.....	42
3.2 Artesãos da Infância	50
4 NARRATIVAS PARA PROVOCAR: CRIANÇAS E JOVENS NOS CONTOS CONTEMPORÂNEOS.....	70
4.1 Espaços e relações sociais	70
4.2 As crianças nos espaços da casa	72
4.3 Crianças e jovens no espaço escolar	81
4.3.1 As relações dos adultos com crianças e jovens na escola.....	90
4.4 Crianças e jovens na rua: espaço de incertezas	97
4.5 Efeitos de sentidos e de presença provocados nas narrativas sobre crianças e jovens.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 OBRAS ANALISADAS.....	117
7 OBRAS REFERENCIADAS.....	11
8 ANEXO I	123

1. INTRODUÇÃO

A Literatura é um espaço recorrente em abordar o tema “infância”, uma vez que é possível depreender nela olhares sobre crianças e jovens. Em muitas manifestações literárias, há a presença de personagens crianças, dentre os quais se destacam: *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, *Campo Gera/Miguilim*, de João Guimarães Rosa e *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Nesta tese, privilegia-se essa presença em contos brasileiros recentes.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 365-6),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Desse modo, é nas interações sociais que o conceito de infância se constituiu historicamente e no qual se identifica a presença das crianças em diferentes contextos e espaços socioculturais. É, por se tratar de um processo, um conceito aberto cujas atualizações nunca se esgotam. Conforme Clarice Cohn (2005, p. 22), “[...] O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”.

Baseando-se na estreita relação entre literatura e sociedade, por envolver o texto no contexto, esta pesquisa buscou compreender como personagens crianças ocupam espaços sociais, como são suas interações entre adultos e como participam desses espaços, a partir de alguns contos recentes, ambientados em comunidades pobres de grandes centros urbanos. Da mesma forma, buscou-se perceber, em tais contos, como se dá a relação entre adultos e crianças nos espaços sociais narrados como no convívio familiar, no escolar e na rua. O contexto mais abrangente do tema é a nova sensibilidade social e jurídica para a proteção à criança em geral e, no Brasil, visível com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A preocupação com crianças vivendo em péssimas condições de vida, seja pela pobreza, em campos de refúgio, processos imigratórios e em seu cotidiano,

seja se relacionando com adultos e seus pares, pode ser visualizada na obra cinematográfica *Cafarnaum*, de Nadine Labaki. Nela é apresentado o ponto de vista de um menino de 11 (onze) anos, sírio, que vive em meio à miséria no Líbano. Zain, personagem dessa trama, percebe a situação limite que vivencia em sua casa com pais negligentes e, ao buscar na rua uma vida melhor, descobre a dureza e as dificuldades de sua condição de pobre e as de sua família.

Nota-se, por meio desse filme, que a criança é capaz de enfrentamentos. Zain é uma criança sensível, mesmo vivendo em meio à pobreza e à brutalidade, e, por isso, precocemente amadurecida. Embora tenha onze anos, trabalha para sustentar a casa. As circunstâncias pessoais de pobreza e de maus tratos praticados por seus pais e outros adultos não o impedem de construir fortes laços afetivos e de cuidado e nem de lutar para mudar o ciclo ao qual está preso. No segundo momento da obra cinematográfica, torna-se responsável por cuidar de um bebê de uma jovem que é presa por estar em situação irregular naquele país.

O menino tem sempre muita responsabilidade e discernimento em suas atitudes. Desde cedo, cuida de seus irmãos menores, sustentando-os com seu trabalho. Transtornado pelo sofrimento, Zain é preso quando tenta vingar a morte de sua irmã de 10 anos causada por um casamento arranjado. Nesse momento, há o ápice da história, pois, mesmo criança, a personagem tem uma importante e surpreendente atitude: acredita que seus pais são os culpados por tal situação e processa-os, para que não tenham mais filhos, já que não têm condições materiais nem morais de criá-los.

Jorge Amado (1937), em *Capitães da Areia*, também apresenta crianças que, embora pratiquem furtos para sobreviver nas ruas da cidade de Salvador, comportam-se como crianças; são personagens que enfrentam as asperezas do cotidiano e buscam dar conta de suas próprias vidas. É notável que, apesar de Jorge Amado (1937) ter escrito *Capitães da Areia* na segunda metade do século XX, sua obra parece muito atual, ao protagonizar as crianças pobres diante de situações extremas e para elas chamar a atenção por meio da arte literária.

Tanto o protagonista do filme citado quanto os meninos da narrativa de Jorge Amado são apenas crianças. Por mais bruto que possa ser o contexto em que estão inseridas, nem por isso se mostram passivas diante dos desafios por elas enfrentados. Estão interagindo em suas relações, tecendo o fio de suas histórias e enfrentando a realidade que as cercam.

As duas obras citadas, uma cinematográfica e outra literária, chocam e provocam inquietações, assim como os contos dos autores Geovani Martins, Otávio Linhares, Rodrigo Ciríaco e Allan da Rosa. Estes autores, por meio de suas narrativas, causam impacto por apresentarem, de forma recorrente, experiências cotidianas de personagens crianças imersas em mundos de brutalidade e pobreza. Nessas narrativas, no entanto, aparece a fala da criança e seu posicionamento diante do que vive. Esses escritores, em sua maioria, cresceram em comunidades pobres de grandes cidades brasileiras. A arte literária produzida por eles acena para uma forma de resistência por meio de uma linguagem sem rodeios e condensada, mas perturbadora, capaz de instigar questionamentos sobre a realidade do mundo infantil.

Foi o interesse pelas crianças o que motivou a seleção dos autores acima mencionados. De início, foram visitadas bibliotecas e sites em busca de contos que apresentassem crianças do século XXI. É importante esclarecer que, por mais que se tenha em vista o interesse de relações e vivências da criança na narrativa literária, não se trata de uma pesquisa que tem como objeto qualquer obra da Literatura Infantil. Os livros de contos estudados são da Literatura Brasileira. Embora um deles seja categorizado como Literatura Juvenil, a linguagem está mais próxima do leitor adulto. Sendo assim, 5 (cinco) livros de contos da Literatura Brasileira recente foram selecionados.

O primeiro livro selecionado foi *O sol na cabeça*, de Geovani Martins (2018). A leitura de alguns dos contos possibilitou a percepção de que tais narrativas seriam importante material para refletir sobre a criança na sociedade brasileira atual. Após a escolha dessa obra, ocorreu a busca por outros livros que se assemelhassem ao objeto de estudo. Assim, os dois livros de Otávio Linhares (2017) foram escolhidos por trazerem várias narrativas em que a criança do século XXI foi o tema. Em seguida, os livros de Rodrigo Ciríaco e de Allan da Rosa foram também selecionados, ampliando o *corpus* da pesquisa. Desse modo, trata-se de um estudo bibliográfico de literatura comparada sobre o tema da criança a partir de uma abordagem sociológica do texto literário, procurando as formas significativas que esse tema emerge nas obras selecionadas.

Conforme a pesquisadora Regina Dalcastagnè (2008, p. 78), historicamente, no Brasil, há a falta de representantes das classes populares nas narrativas literárias. Essa pesquisadora conceitua minorias como sendo os diferentes grupos

sociais que, seja por sexo, etnia, cor, orientação sexual, seja por qualquer outro critério, vivenciam uma identidade coletiva desvalorizada pela cultura dominante. A respeito do acesso dos diversos grupos sociais, Dalcastagnè (2008) afirma que

Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 33).

É importante destacar que os quatro autores participam de diversos movimentos literários cujo objetivo é divulgar e promover a leitura em comunidades de grandes cidades brasileiras. Conforme Dalcastagnè (2008), “O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 33).

Publicados em cinco livros e deles selecionados 30 (trinta) contos para a pesquisa, as narrativas desses autores selecionados se aproximam nas situações em que crianças vivenciam e presenciam muitos conflitos e desafios em seu cotidiano.

O autor Geovani Martins, nascido em Bangu e criado no Vidigal, uma favela do Rio de Janeiro, escreveu o livro *O sol na cabeça*. Com essa obra, mostra ao leitor o ponto de vista de crianças e adolescentes que enfrentam o cotidiano, muitas vezes brutal, de comunidades cariocas. Seu livro apresenta treze contos cuja temática é a infância e a periferia do Rio de Janeiro, expondo cenas de agressões e desigualdade social.

O autor teve sua primeira participação em 2013 na Festa Literária das Periferias (FLUP) e mais tarde apresentou-se na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP). Seu livro *O sol na cabeça* foi publicado em 11 (onze) países, dentre eles: Estados Unidos, Alemanha, China, Reino Unido, Itália e França. Dele, foram selecionados os seguintes contos para este trabalho: “Roleta Russa”, “Primeiro dia”, “Estação Padre Miguel”, “O mistério da vila”, “O Cego”, “Sextou”, “A história do Periquito e do Macaco”, “O Rabisco” e “Espiral”.

O escritor Otávio Linhares nasceu no ano de 1978, em Curitiba. Tem formação em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Filosofia, pela PUC-PR, e em Artes Cênicas e atua como editor da revista curitibana “Jandique” e do selo “Encrenca – Literatura de Invenção”. É autor dos livros de contos *Esculpidor de Nuvens* e *O Cão Mentecapto*. Neles as narrativas se dão em primeira pessoa, ora sendo contados por criança e adolescente, ora pelo idoso que observa a vida. Os temas são cenas rotineiras como a vida em família, a escola e as experiências sexuais, todas marcadas por conflitos mentais. Dos livros de Linhares, foram retirados os sete contos a seguir: “Ben Ben”, “A escola”, “O natal”, “foie gras”, “A festa americana”, “Tatiana” e “Cães famintos”.

O terceiro autor escolhido é Rodrigo Ciríaco (2008), educador e escritor paulistano, participa há mais de uma década de movimentos de difusão da literatura na periferia, por meio de saraus literários, desenvolvendo ações que incentivem a leitura e a produção escrita em escolas municipais e estaduais.

Ciríaco nasceu em 1981 e estudou em escola pública, inclusive no período noturno, pois trabalhava durante o dia. Teve diversos empregos entre eles office-boy e educador social de rua, até que, ao cursar História na Universidade de São Paulo (USP), passou a ser professor da rede pública, acreditando ser uma retribuição do investimento feito pelo Estado em sua formação educacional.

Em seu livro *Te pego lá fora*, apresenta o cotidiano da escola pública, problematizando as dificuldades que nele se apresentam. Dele foram selecionados os contos “A.B.C.”, “Questão de postura”, “Aprendiz”, “Miolo Mole Frito”, “A Placa”, “Perdidos na selva”, “Soca pra dentro”, “Boca do lixo”, “O livro negro” e “Papo reto”.

O autor Allan Santos da Rosa (2016) também é paulista e formado em História na USP. Foi criado em Americanópolis, bairro da zona sul de São Paulo. É professor de História da África e do Brasil, bem como atua na Educação de Jovens e Adultos. É um escritor dinâmico que participa de ações de promoção da leitura e da literatura entre jovens e adultos na periferia de São Paulo.

Além de graduar-se em História, é mestre e doutorando na USP, onde pesquisa a ancestralidade, o imaginário e o cotidiano negro. Em seu livro *Reza de mãe*, primeiro livro de contos publicado do autor, apresenta a vida na periferia da metrópole paulistana. Desse livro, quatro contos foram elencados por apresentarem personagens crianças: “Pode ligar o chuveiro?”, “Reza de mãe”, “Jogo da velha” e “Quando a UTI veio me pegar na escola”.

Os contos analisados para a realização da pesquisa podem ser melhor visualizados, conforme a autoria e o ano de edição, no quadro a seguir:

Autores:	Geovani Martins	Otávio Linhares	Rodrigo Ciríaco	Allan da Rosa
Livros:	<i>O sol na cabeça</i> (2018)	<i>O esculpidor de Nuvens</i> (2015) <i>O cão mentecapto</i> (2017)	<i>Te pego lá fora</i> (2008)	<i>Reza de mãe</i> (2016)
Contos:	Roleta-russa	Ben Bem	A.B.C.	Pode ligar o chuveiro?
	Primeiro dia	Cães famintos	Questão de Postura	Reza de mãe
	Espiral	<i>Foie gras</i>	Miolo Mole Frito	Jogo da Velha
	A história do Periquito e do Macaco	A escola	A Placa	Quando a UTI veio me pegar na escola
	O Rabisco	O natal	Perdidos na selva	
	Estação Padre Miguel	A festa americana	Soca pra dentro	
	O Cego	Tatiana	Boca do lixo	
	Sextou		O livro negro	
	O mistério da vila		Papo reto	
			Aprendiz	

Nas pesquisas realizadas no banco de teses da CAPES, foram encontrados alguns trabalhos com a temática da infância brasileira contemporânea. Um deles é o trabalho de Anderson Luís Nunes da Mata, cujo título é “O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea”, apresentado ao mestrado da Universidade de Brasília no ano de 2006. Essa dissertação se ateve à investigação de qual é o papel da infância na narrativa brasileira contemporânea por meio da análise comparativa de seis narrativas, sendo um conto e cinco romances, publicadas entre 1990 e 2004.

As obras analisadas nessa pesquisa foram *Chove sobre minha infância*, de Miguel Sanches Neto, *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, *Lembrancinha do Adeus – história[s] de um bandido*, de Júlio Ludemir, *O caderno rosa de Lori Lamby*, de Hilda Hist, *O azul do filho morto*, de Marcelo Mirisola, e o conto “Éramos todos bandoleiros”, de Nelson de Oliveira.

Conforme tal estudo, as personagens crianças não são apenas ficcionais, ou seja, baseadas em um conceito abstrato de infância. Como personagens propiciam a discussão sobre a presença da criança em diversos contextos da vida brasileira atual, problematizada nas narrativas contemporâneas.

O pesquisador destaca que “[...] o alardear de novas legislações, de reparos aos estatutos, de novos projetos de lei visando a resguardar os chamados direitos da infância são mais ouvidos que seu choro, que suas queixas, que suas vozes” (MATA, 2006, p. 110). Desse modo, reflete que nenhuma medida jurídica importa se a criança não for ouvida, e que os romances estudados apresentam a voz da infância, mesmo que por meio do choro.

Outra pesquisa de mestrado realizada em torno da infância é “A infância nos romances afro-brasileiros de Conceição Evaristo”, de Maria Aparecida Cruz de Oliveira, apresentada no ano de 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNB. Essa dissertação estudou a representação da criança negra nos romances *Ponciá Vivêncio* e *Becos da Memória*, da escritora Conceição Evaristo, de modo a dar visibilidade ao espaço periférico dado à criança negra na tradição literária. Nas obras, ocorre uma espécie de autorrepresentação da infância por parte da autora cujas personagens narradas são sujeitos históricos que reagem às opressões vivenciadas.

A pesquisadora Maria Aparecida Cruz de Oliveira, em suas considerações finais, diz que a literatura da autora Conceição Evaristo apresenta um contexto de

exclusão sem reforçá-lo, mostrando que a criança é capaz de resistir. Nesse estudo, observa-se uma visão da infância a partir do que ela já tem, enfatizando a capacidade, a autonomia, a força e a afirmação, sem dar ênfase ao que lhe falta, ou seja, sem ver a criança como um ser inacabado e inferior, incapaz de relacionar-se e atuar sobre o mundo.

A tese “A infância revisitada: um estudo sobre o protagonismo infantil na literatura brasileira ao raiar do século XX”, defendida por Laís de Almeida Cardoso junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no ano de 2017, apresenta um importante estudo sobre a representação da infância na literatura na primeira metade do século XX. Conforme a autora, a época abordada é de 1920 até a 1945, um período de transformações políticas, sociais e econômicas significativas no mundo todo.

As obras abordadas pela análise dessa pesquisadora foram: *Negrinha*, de Monteiro Lobato, *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, e *Infância*, de Graciliano Ramos. Para o procedimento analítico, os estudos de Gilberto Freyre foram utilizados, uma vez que as narrativas apresentavam características do patriarcado escravista, objeto de estudo desse autor. A análise literária levou à conclusão de que essa organização da sociedade do século XIX esteve presente no tratamento dado às crianças representadas nas narrativas literárias pela presença dos castigos físicos, pela dificuldade de escolarização, pelos olhares amedrontados diante dos maus-tratos e desigualdades oriundas da escravidão.

Considerando a importância da temática para os estudos literários e para a melhor compreensão de como os contos contemporâneos apresentam personagens crianças, sob o viés do novo realismo (Schollhammer, 2013), esta tese está organizada em três capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, há uma retomada dos conceitos elaborados, no decorrer do tempo, sobre a infância e como os estudos de diversas áreas do conhecimento promoveram a criação do discurso jurídico em torno da proteção da infância.

Para a consecução da análise proposta, houve a investigação teórica sobre o surgimento do conceito de infância e sua contextualização na atualidade, bem como a consulta a documentos oficiais que normatizam os procedimentos em relação à infância. Foram utilizados os estudos de autores como Phillipe Ariès (1981), Jean Piaget (1999), Moacir Gadotti (2015), Manoel Jacinto Sarmiento (2008),

Clarice Cohn (2005) e Mary Del Priore (2018). Afinal, observar a trajetória que o conceito de infância teve no avanço do tempo, possibilita um novo olhar sobre ela.

O capítulo seguinte apresenta reflexões sobre o modo como a literatura e a sociedade estão imbricadas. Para isso, recorreu-se à abordagem de Antonio Candido (2000), que aponta para a capacidade simbólica de a literatura representar a sociedade. Na sequência, será feita uma apresentação dos autores, bem como algumas reflexões sobre o gênero literário conto, sendo utilizados, para tanto, os estudos de Julio Cortázar (2006) que se voltam para a importância desse gênero literário e do papel do autor.

A especificidade de narrativas semelhantes às dos autores selecionados foi designada como Novo Realismo, assim caracterizada por apresentar as classes populares sob a ótica delas mesmas. Para tratar disso, foi utilizado o conceito de Realismo Afetivo de Karl Erik Schollhammer (2013). Esse autor afirma, no prefácio de seu livro *Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo* (2013), que “Narrar a violência ou expressá-la em palavras e imagens são maneiras de lidar com ela, de criar formas de proteção ou de suas consequências, dialogando com ela mesma sem a pretensão de explicá-la ou de esgotar sua compreensão” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 7-8). Portanto, as narrativas literárias contemporâneas elegidas para a análise são formas de lidar com situações de brutalidade, buscando uma forma de expressão que as revele e lance luzes sobre tais eventos que, costumeiramente, são escondidos.

Na sequência, os estudos de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) elucidam o modo como a literatura, como linguagem, é capaz de chocar e produzir presença. Conforme Gumbrecht, o autor é capaz de fazer, no momento da escrita, escolhas que podem impactar e produzir efeitos de sentidos no leitor, tal como nos contos aqui apresentados: o que se percebe é que a leitura deles causa um impacto nos sentidos, provocando diversas sensações como desconforto, raiva, pena ou choque.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises dos contos selecionados, observando-se como se dá a vivência das personagens crianças nos três espaços sociais destacados: na casa, na escola e na rua. Para isso, buscou-se alguns conceitos do antropólogo brasileiro Roberto DaMatta (1997), por abordar como esses espaços são utilizados e os principais simbolismos que denotam. Desse modo, procurou-se, também, verificar as relações sociais e os silenciamentos que marcam as narrativas.

Nas considerações finais, são explicitadas as reflexões oriundas da pesquisa, por meio das análises dos contos, fundamentadas nas teorias de Schollhammer (2013) e Gumbrecht (2010), de modo a verificar como as estratégias narrativas foram empregadas para apresentar personagens crianças.

A pretensão desta tese é contribuir para ampliar os estudos realizados sobre crianças na literatura contemporânea brasileira, sobretudo da criança do século XXI, provocando questionamentos sobre o modo como as crianças são tratadas e como agem e reagem em diferentes espaços sociais. Assim, pode ser útil aos profissionais de diversas áreas que se dedicam ao estudo da criança, podendo servir-lhes de embasamento para futuros trabalhos sobre esse tema. Acima de tudo, para que, com as reflexões feitas sobre os contos, as crianças sejam vistas como merecedoras de respeito e de direitos.

2. SABERES, PRÁTICAS E GOVERNO DA INFÂNCIA

2.1 História e saberes sobre as crianças e a infância

A infância, categoria que identifica o ciclo de vida das crianças, com espaços e atividades próprias a elas e diferente dos adultos, é compreendida como uma construção sócio-histórica. As crianças sempre existiram nos grupos sociais, mas, por muito tempo, sem qualquer diferenciação ou preocupação com suas distintas necessidades em relação às dos adultos.

Após pesquisas históricas e sociológicas sobre a criança no contexto ocidental, entende-se que, apenas no século XVI, começa a aparecer a preocupação com os infantes e com a separação das atividades e a delimitação dos espaços ocupados por crianças e por adultos.

É notória a contribuição da arte como fonte histórica na investigação de como as sociedades concebiam o papel social da infância, inclusive pela ausência de registros. Por exemplo, as representações da infância na arte medieval eram um tema quase desconhecido ou inexistente até o século XII: “[...] É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

O Dicionário *Michaelis* apresenta como significado da palavra infância:

1. Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até o início da adolescência; meninice, puerícia (...); 2. As crianças em geral (...); 3. FIG Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. 4. O começo da existência de alguma coisa (...); 5. FIG Estado de espírito em que não há malícia; credulidade, ingenuidade, inocência. (MICHAELIS, 2019)

O dicionário registra, também, expressões como primeira, segunda e terceira infância, fazendo uma importante separação, sobretudo etária, entre elas, sendo que a primeira vai de zero a três anos, a segunda de três a sete e a terceira, por sua vez, de sete até o início da adolescência.

De acordo com o *Dicionário de Símbolos*, criança é “Símbolo da simplicidade natural e da inocência; nesse sentido, é mencionado, por exemplo, nos Evangelhos

“se não vos tornardes como as criancinhas...”); simboliza também o começo e a plenitude de possibilidades” (LEXICON, 1990, p. 68).

Conforme Ariès (1981), foi no século XVI que o conceito de infância surgiu na classe burguesa, enquanto nas classes sociais dependentes permanecia a não diferenciação entre a criança e o adulto. No entanto, como os fenômenos biológicos eram ignorados nessa época, a infância tinha maior duração, sendo considerada o período de dependência. Por isso, as palavras relacionadas à infância também eram utilizadas para designar homens de baixa condição e total submissão como os lacaios, os auxiliares e os soldados.

No final da Idade Média, o sentido desta palavra era particularmente lato. Ela designava tanto o *putto* (no século XIV dizia-se *la chambre aux enfants* para indicar o quarto dos *putti*, o quarto ornado com afrescos representando criancinhas nuas), como o adolescente, o menino grande, que às vezes era também um menino mal-educado. (ARIÈS, 1981, p. 41).

Portanto, até o século XVII, a criança é vista como se fosse uma miniatura do homem, com o uso de roupas e de expressões semelhantes às de homúnculos: “[...] Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p. 69). A preocupação com a vestimenta, na sociedade medieval, não era diferenciar a criança quanto à idade, mas, por meio das roupas, ostentar a hierarquia social. A criança vivia nos mesmos espaços dos adultos, presenciava cenas da vida cotidiana, incluindo as de agressividade e sexo, sem que houvesse preocupação em poupá-las de tais vivências.

A dureza presenciada pela criança em seu cotidiano familiar é claramente evidenciada em “*Brutti, sporchi e cattivi*”¹, filme italiano dirigido por Ettore Scola e lançado em 1976. Por mais que trate de um recorte temporal mais recente, mostra a vida de quinze pessoas que convivem em um único espaço, sem qualquer privacidade ou preocupação em relação à criança, semelhante ao que ocorria no passado.

¹*Feios, sujos e malvados*. Direção: Ettore Scola. Produtora Compagnia Cinematografica Champion, Itália: 1976, 115 minutos, DVD.

Ao observar o tema da infância nos dias atuais, verifica-se uma série de discursos advindos de diferentes áreas que buscam dar um tratamento mais específico e cuidadoso à criança. Uma dessas áreas é a Medicina, que dispõe de especialidades e mapeamentos para pormenorizar o corpo infantil. Há, em torno da criança, desde antes de seu nascimento, uma série de procedimentos em prol da saúde infantil. São diversas informações que permitem ao ser biológico o pleno desenvolvimento de seu organismo e o aumento do controle da mortalidade infantil.

Ao olhar para o passado, porém, vê-se um tratamento desumanizado já em relação aos bebês. Nas rotinas diárias, havia grandes períodos em que eles ficavam desassistidos e expostos a diversas situações de risco, conforme cita Shorter (1985, p. 185):

Mais grave para o bem-estar do bebê era a prática quase universal de o deixar sozinho por longos períodos de tempo. Todos os médicos se queixam de que os pais deixam que as crianças fiquem a assar no meio das próprias fezes horas a fio, muito apertadas em cueiros; de que as crianças que ficam ao abandono defronte da lareira morrem quando as roupas se incendiam; e de que os bebês que ficavam sem vigilância eram atacados e comidos pelos porcos.

A história das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI mostra as dificuldades enfrentadas pelas crianças, expostas a situações de riscos à sobrevivência. Enfrentavam doenças como sarampo e caxumba, enfermidades responsáveis pela alta mortalidade generalizada a bordo, muitas vezes sem deixar algum passageiro vivo para conduzir o navio. Assim, as crianças eram as primeiras vítimas submetidas a sangrias: “Enfraquecidas pela inanição e a insalubridade, eram atingidas por doenças que hoje parecem simples e de fácil cura, acabando por sucumbir diante das sangrias, muitas vezes aplicadas por outras crianças integradas à tripulação” (RAMOS, 2018, p. 36).

Entre o século XIII e o século XVII, havia um nível elevado de mortalidade infantil, no entanto,

[...] uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 1981, p. 61).

Houve, conforme esse autor, uma significativa mudança nos hábitos de higiene e de vacinação originados da preocupação em relação à varíola, o que provocou uma redução na mortalidade infantil, em paralelo com a difusão do controle de natalidade. Afinal, “A ausência de vacinação regular, o limitado conhecimento de doenças contagiosas e as condições de higiene pouco favoráveis, deixavam as crianças a mercê de doenças variadas” (MAUAD, 2018, p. 158).

Nesse contexto, nota-se que os avanços na medicina, sobretudo em relação ao surgimento das vacinas, possibilitaram a diminuição nos índices de mortalidade infantil. É, sem dúvida, a Medicina, uma área muito importante para que a infância passasse a ser um período de menor exposição aos riscos de doenças e de morte. No entanto, outros conhecimentos também foram desenvolvidos em paralelo, oferecendo saberes mais precisos sobre a criança.

Outra área de conhecimento de destaque relacionada à infância é a Psicologia. Sem dúvida, a psicologia do desenvolvimento humano contribuiu para os avanços nos estudos sobre a infância. Destacam-se os estudos promovidos pela psicanálise, que tiveram seu início em fins do século XIX e começo do século XX com Sigmund Freud, apresentando a noção de inconsciente. Freud contesta a chamada inocência da criança e revela a existência da sexualidade infantil, afrontando as crenças da época, que atrelavam pureza à criança. Assim,

Foi por esse viés que a psicanálise veio propriamente revolucionar a ordem estabelecida na psicopatologia da criança, mas no sentido em que ela permitia também repensar os próprios fundamentos da psicopatologia em geral, também do adulto, elucidando justamente seus enraizamentos infantis. Isso supunha, em primeiro lugar, tirar a própria criança da idade média em que a psiquiatria médico-social do século XIX continuava a mantê-la, alinhando a patologia psíquica segundo as grades ideológicas da demência, da debilidade ou do retardo e até da degenerescência hereditária.

Ao ir além da mera patologia, a psicanálise abria caminho, ao contrário, para a avaliação do tempo da infância em seu valor humano, essencial, o que foi uma de suas implicações mais notáveis, inclusive no plano social, pelo menos em nossas coletividades ocidentais, ao longo de todo este século XX. (KAUFMANN, 1996, p. 99).

Uma das principais descobertas de Freud, conforme Kaufmann (1996), foi estabelecer a afinidade entre o infantil e o inconsciente, o que foi um significativo avanço em relação à percepção da infância.

Os estudos de Jean Piaget, psicólogo e filósofo suíço, ficaram conhecidos nos campos da Psicologia e da Pedagogia, por tratar do desenvolvimento mental da criança. Para Piaget (1999, p. 13), “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio”. Sendo assim, a passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior é o que estimula o desenvolvimento.

Esse autor apresenta as formas de organização da atividade mental, estruturadas em: motor ou intelectual e afetivo, ou individual e social. A partir dos estudos de Piaget (1999), a criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, que precisa de condições ambientais e estímulos para que sua maturação ocorra de modo satisfatório. Em sua teoria, ele identifica uma estrutura que apresenta seis estágios do aprendizado, distintos entre eles, e que marcam o desenvolvimento humano:

[...]1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”. 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (PIAGET, 1999, p. 15).

A partir disso, um novo olhar, principalmente da pedagogia, se volta à criança, pensada agora como um ser complexo que precisa de profissionais preparados para estimularem ao máximo o que ela pode assimilar em cada fase. Nesse processo, conforme esse estudioso, se dá a relação desequilíbrio-acomodação-assimilação: a cada nova experiência, mudanças cognitivas ocorrem e podem levar à assimilação do conhecimento.

Portanto, conforme Piaget (1999), novas estruturas originais aparecem a cada estágio cuja construção se distingue dos anteriores. Cada estágio se torna uma forma de equilíbrio, propiciando um novo nível da evolução mental. O autor conclui que “A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração” (PIAGET, 1999, p. 16).

Do nascimento até a aquisição da linguagem, Piaget (1999, p. 17) afirma ser um período decisivo para a evolução psíquica, ao ser marcado por intenso desenvolvimento mental, “[...] que se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição”.

Dos dois aos sete anos, a criança se torna “[...] capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 1999, p. 24). A partir dessa ação, podem ocorrer três consequências que resultarão no desenvolvimento mental: haver troca entre indivíduos, o que seria o início da socialização da ação, a aparição do pensamento por meio da interiorização da palavra, e a interiorização da ação reconstituída no plano intuitivo das imagens e experiências mentais.

É nessa idade que, segundo Piaget (1999), há a maior transição entre as duas formas de pensamento: da por incorporação ou assimilação puras, pautada no egocentrismo, para a do pensamento adaptado aos outros e ao real, ou seja, a do pensamento lógico.

Dos sete aos doze, idade em que a vida escolar é intensa, há uma modificação importante no desenvolvimento mental, já que aparecem formas de organizações novas, complementares dos esboços anteriores, o que assegura uma fase de maior equilíbrio. É nessa fase que “[...] os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos”(PIAGET, 1999, p. 57).

A teoria piagetiana sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança abriu possibilidades para que a escola compreendesse melhor o aprendizado infantil e buscasse estimular avanços para consolidar cada fase. Todavia, podem-se destacar outras teorias que passaram pelo caminho da educação entre elas, o behaviorismo, o cognitivismo e o humanismo, conforme se destaca a seguir.

2.1.1 A criança na percepção da Pedagogia: diferentes teorias de aprendizado

A área da pedagogia desenvolveu importantes teorias sobre o aprendizado, a partir de três vertentes da psicologia, o behaviorismo ou comportamentalismo, o cognitivismo e o humanismo. Pensar a infância como uma invenção sócio-histórica permite classificá-la como categoria das ciências do homem e do modo como é conduzida no contexto, conforme um modelo científico e institucionalmente estabelecidos.

O comportamentalismo ou behaviorismo considera mais o comportamento que se pode observar, sem considerar os aspectos internos na aprendizagem do ser humano. Behaviorismo, que significa comportamento, foi uma abordagem da aprendizagem criada pelo americano John B. Watson no início do século XX.

O americano Burrhus Frederic Skinner desenvolveu importantes experimentos, pautados no Behaviorismo. Segundo essa teoria, o aprendizado se funda na capacidade de estimulação ou repressão de comportamentos. Se o comportamento for desejável, será incentivado ou reforçado; se não for, será punido, de modo a repetir comportamentos desejáveis até que se torne algo automático. A aprendizagem, portanto, se dá, conforme sua teoria, por meio do reforço e do estímulo de comportamentos desejáveis.

Skinner (1974) infere que o conhecimento do mundo não se deve apenas pelo contato com certos ambientes, mas “[...] deve-se às contingências de reforço das quais esse cenário faz parte. A “experiência” de que o conhecimento deriva consiste nas contingências completas” (SKINNER, 1974, p. 120). Para ele, o aprendizado é um processo de condicionamento operante e, quando esse comportamento é reforçado, ocorre novamente com maior probabilidade. Assim, propõe que

[...] Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza: um copo d’água é positivamente reforçador quando temos sede e, se então enchamos e bebemos um copo d’água, é mais provável que voltemos a fazê-lo em ocasiões semelhantes. Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar: quando tiramos um sapato que está apertado, a redução do aperto é negativamente reforçadora e aumenta a probabilidade de que ajamos assim quando um sapato estiver apertado (SKINNER, 1974, p. 43).

O aprendizado, portanto, se daria com esses dois tipos de reforço, resultando em um comportamento operante. Por meio de estímulos e reforços, o professor poderia criar e modificar comportamentos em seus alunos.

Outra importante teoria do aprendizado foi o cognitivismo, que surgiu nos Estados Unidos, em meados do século XX. Pode-se afirmar que ela se contrapõe ao behaviorismo por considerar os agentes internos do sujeito e sua habilidade na elaboração do conhecimento durante o processo de aprendizado. Isto é,

De acordo com os principais teóricos cognitivistas, dentre os quais se destacam Piaget, Wallon e Vigotsky, é preciso compreender a ação do sujeito no processo de construção do conhecimento. Apesar de diferenças entre suas teorias, procuram compreender como a aprendizagem ocorre no que se refere às estruturas mentais do sujeito e sobre o que é preciso fazer para aprender. (PEREIRA, 2020, p. 1).

Piaget e Vigotsky acreditam que seja necessário entender “[...] a ação do sujeito no processo de construção do conhecimento. Apesar de diferenças entre suas teorias, procuraram compreender como a aprendizagem ocorre no que se refere às estruturas mentais do sujeito sobre o que é preciso fazer para aprender” (PEREIRA, 2020, p. 1). A cognição, desse modo, foi uma importante discussão que, posteriormente, nos anos 90, serviu de base para a teoria de aprendizagem construtivista.

O Humanismo, também, merece destaque, uma vez que chama a atenção para o ser humano e suas necessidades. Criado por Abraham Maslow e Carl Rodgers, essa teoria se baseia na complexidade de cada ser humano tanto em relação ao desenvolvimento humano quanto às suas necessidades físicas e sociais. Nessa vertente, a pedagogia destaca a liberdade de o aluno poder escolher o que quer estudar, conforme seus interesses e necessidades.

No Brasil, destaca-se o teórico e educador Paulo Freire, que muito contribuiu para tornar o aprendizado adaptado às necessidades de cada indivíduo ou grupo social e algo ao alcance de todos. Conforme Mendonça (2006), Freire defende “[...] uma educação que leve em conta o respeito ao saber das classes populares e que se efetive, enquanto prática educativa, dentro de uma relação dialógica” (MENDONÇA, 2006, p. 85).

Desse modo, o behaviorismo, o cognitivismo e o humanismo são importantes abordagens acerca da aprendizagem, com suas diferentes formas de compreender o sujeito e o desenvolvimento do conhecimento. Vale destacar a contribuição do humanismo, que coloca o sujeito no centro do aprendizado, considerando suas especificidades e necessidades para que haja, de fato, a assimilação de novos conhecimentos.

2.1.2 Infância e governabilidade

Uma das concepções comuns sobre a infância considera a vida escolar como quase inseparável das crianças. De acordo com Ariès (1981), essa circunstância ocorreu a partir do séc. XVI, quando se iniciou o sistema de classes nas escolas separando os alunos segundo a idade e o desenvolvimento. Uma nova disciplina será introduzida na organização escolar moderna, como demonstrou Foucault (1999). No livro *Vigiar e Punir*, ele discute que “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1999, p. 163). Dessa forma, há um trabalho de controle sobre o corpo, que busca exercer sobre ele uma coerção constante para mantê-lo em um padrão mecânico, que dita de forma precisa os movimentos, as atitudes, a eficácia e a rapidez desses movimentos, ou seja, um controle do exercício do corpo.

O autor (1999) apresenta o conceito de disciplina como um método de controle minucioso dos movimentos dos corpos:

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Foucault (1999) considera o momento histórico das disciplinas, que inclui a escola, quando nasce uma política das coerções, como um trabalho minucioso de manipular gestos e comportamentos. Conforme o autor, surge uma mecânica de

poder com a qual se estabelece o domínio sobre o corpo dos outros para que eles operem conforme técnicas e rapidez desejadas.

Para Foucault (1999), há uma estreita relação entre família e instituições disciplinares que tem como consequência a ideia de um governo da infância, incorporado nos dispositivos jurídicos voltados à proteção da criança e do adolescente. A instituição disciplinar, portanto, quer dissociar o poder do corpo e fabricar “[...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1999, p. 165).

Haroldo de Resende, em *Michel Foucault: o Governo da Infância* (2005), retoma a ideia de que a infância é uma construção histórica que resulta em uma infância governada:

A infância, entendida como uma invenção moderna, ocupa espaços sociais – da mídia, da Medicina, da Psicopedagogia, do consumo, da Pedagogia, da Psicologia, da Literatura, entre vários outros – de modo que sua existência é atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, as tendências, as brincadeiras, as fragilidades, as vulnerabilidades, os instintos, as paixões e as potências infantis que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende (RESENDE, 2005, p. 7).

Moruzzi (2017) observa que, para Foucault, a criança passou por uma pedagogização do sexo, o que se deu a partir do século XVIII. Declara que a consolidação da infância se firmou em um processo de investimento no corpo e que a vergonha e o pudor foram produzidos sobre o corpo da criança pelas reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII.

Conforme a pesquisadora, o corpo da criança, primeiramente, é objeto de “paparicação”, conforme Ariès (1981). “A partir do século XVI, ele se torna objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes” (MORUZZI, 2017, p. 283).

Para controlar o corpo em relação ao sexo, Foucault (1988, p. 100) enumera quatro grupos estratégicos de dispositivos de saber e de poder, que a partir do século XVIII atuam no controle da sexualidade. São eles: a histerização do corpo da

mulher, a pedagogização do sexo da criança (criança masturbadora), a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do poder perverso.

Desse modo, a sexualização da criança foi uma das preocupações em relação aos dispositivos da sexualidade, oriundos da concepção cristã.

Pedagogização do sexo da criança: dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo "natural" e "contra a natureza", traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais "liminares", ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente (FOUCAULT, 1988, p. 100).

O corpo infantil, portanto, passou a receber controle em relação ao sexo. Para Moruzzi (2017), que se baseia nos estudos de Foucault sobre a sexualidade para discutir a conceituação da infância moderna, existem diversas forças que sustentam e produzem o disciplinamento do corpo:

[...] Essas estão presentes, por exemplo, nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, lista de chamada, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados e produzidos nos espaços escolares, como: brinquedo, imagens decorativas e ornamentais utilizadas nas instituições, livros destinados às crianças e toda literatura produzida sobre ou para crianças. (MORUZZI, 2017, p. 294)

A escola, a partir do conceito de dispositivo de poder, é um espaço de disciplinamento do corpo, que, amparada por minuciosos conhecimentos sobre o corpo infantil, é capaz de imprimir nele obrigações, proibições e limitações.

2.1.3 A sociologia da infância

Um campo de estudo altamente relevante para a compreensão de como a infância pode gerar diferentes significados de acordo com o meio social que a define

é a Sociologia, sobretudo a Sociologia da Infância, que surgiu nos anos 80 do último século.

A Sociologia da Infância é uma subárea do conhecimento que procura compreender as crianças para além da intermediação de um adulto que fala por elas. Entre os principais pesquisadores da Sociologia da Infância se destacam o português Manuel Jacinto Sarmiento, o britânico Alan Prout, o norte-americano Willian Corsaro, a francesa Régine Sirota e o dinamarquês Jens Qvortrup.

O sociólogo português Manoel Jacinto Sarmiento (2005) se dedica ao estudo da sociologia da infância, compreendendo a criança como protagonista. Segundo ele, dois conceitos são fundamentais para a compreensão da infância: a geração e a alteridade. A primeira seria o grupo de pessoas nascidas na mesma época as quais compartilham as experiências e os acontecimentos sociais ao longo de sua existência, criando uma consciência comum do grupo, sendo dotada de semelhanças e diferenças, já que cada pessoa tem sua classe social, seu gênero e etnia.

A “reentrada” do conceito de “geração” na análise sociológica impõe a sua reconceptualização. A tradição mais forte da análise do conceito de “geração” radica na obra de Karl Mannheim (1993[1928]). Para o sociólogo húngaro, o conceito de “geração” entronca na sociologia do conhecimento que se propôs a levar a cabo e corresponde a um fenómeno cuja natureza é essencialmente cultural: a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. A mudança social é interpretada por Mannheim fundamentalmente como “evolução intelectual” da sociedade (SARMENTO, 2005, p. 364).

O lugar da infância na sociedade, caracterizada como um processo contínuo e em constante mudança, é também evidenciado por Sarmiento:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre

crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365-6).

A infância, dessa forma, é constantemente atualizada pelas interações sociais entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. É, portanto, um processo que se dá nas práticas sociais, conforme a produção simbólica de determinado grupo.

Para o mesmo autor, a alteridade é a ideia da construção de si pelo olhar do outro, por meio das contraposições: adultos, jovens e adolescentes atribuem à criança diferentes significados ao se relacionarem com ela. A infância, para esse autor, não é um estágio da falta de completude ou de maturidade, mas um outro do adulto em um relacionamento de alteridade.

A ideia de que a criança participa da produção simbólica entre adultos, sendo vista como ator social e plena de direitos continua negligenciada, como assinala Pinto (1997):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas acções. A produção de sentido, ou, por outras palavras, a monitorização reflexiva da acção, constitui um dos mais fecundos e prolixos campos de produção científica em Ciências Sociais. Isto não obsta, porém, a que os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, tenham, geralmente, negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos. (PINTO, 1997, p. 6).

A infância é uma dimensão da vida humana que se caracteriza pelas relações com os outros, isto é, a criança relaciona-se com seus pares e outros adultos no convívio social:

Com base nos estudos da criança, meninas e meninos são sujeitos produtores de culturas, uma vez que sua agência tem desdobramentos entre os grupos de pares, via aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos. Todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia (espaço, tempo, regras e saberes), o que é sempre mais complexo do que eventualmente possamos pensar. O adulto terá que adotar uma postura de observação, questionamento e reflexão constantes para conseguir captar esta produção cultural a partir deles (BARBOSA, 2016, p. 117).

Enfim, as teorias mais recentes sobre a infância definem a criança como um sujeito produtor de cultura, capaz de construir sentidos, em um processo complexo. A infância, embora seja um período de tempo na vida da criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade.

Na próxima seção, será apresentado um breve histórico sobre as leis que normatizaram a infância brasileira até os dias atuais, para compreender como a atenção que passou a ser dada às crianças, e mencionar as mudanças que ocorreram a esse respeito no último século.

2.2 Crianças, jovens e a sensibilidade jurídica no Brasil

Ao analisar as mudanças ocorridas nas leis que regulamentam a proteção à criança, nota-se que a criança tem sido objeto de atenção do Estado, e este tem dever de oferecer a ela as oportunidades de pleno desenvolvimento e garantir-lhe seus direitos de proteção.

No Brasil quinhentista, os jesuítas eram os responsáveis não apenas pela conversão do índio, considerado gentio, mas também pelo “[...]ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 55). Outras ordens, como a dos Frades Menores, também dividiram a tarefa de ensinar os filhos dos portugueses no século XVI.

Foi na segunda metade do século XVI que a Companhia de Jesus se estabeleceu no Brasil. De fato, um novo movimento de organização das sociedades se firmava, e o sentimento de infância estava, conforme cita o mesmo autor, sendo

aperfeiçoado no Velho Mundo. Fundamentalmente orientado pela Igreja e pelo Estado, desejava-se escrever e inscrever-se nas páginas das crianças indígenas, vistas como tábulas rasas ou folhas em branco, conforme o pensamento de Locke (1999). Portanto,

Havia uma diferença entre a organização das ordens no campo ou na cidade. Nas aldeias, os meninos moravam com os pais e somente frequentavam as escolas por três ou quatro horas, com o intuito de aprender a doutrina, além de ler, escrever e contar. O que fica claro é que aos poucos foi-se construindo uma política relativa às crianças que, inclusive, ao longo do século XVI, sofreu importantes reacomodações. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 58).

Os padres acreditavam, sobretudo, que educando os meninos haveria uma espécie de substituição de gerações, constituindo uma nova cristandade, com rapazes bem-educados e virtuosos. “Assim, não se tratava somente de aprender a doutrina e as coisas da fé. Para os padres, o mais difícil era justamente perseverar nos bons costumes” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 60) e, conforme o autor citado, significava uma mudança radical na vida dos indígenas.

Mary Del Priore (2018, p. 84), ao falar sobre a criança livre no período entre a colônia e o império no Brasil, observa que “[...] na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” No entanto, essa autora cita que havia muitos mimos em torno da criança pequena, mesmo em relação às que eram negras e pobres: “[...] Brincava-se com as crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação” (SCARANO, 2018, p. 96). Davam-lhe, contudo, o que consideravam ser a boa educação, que implicava utilizar castigos físicos, trazidos pelos padres jesuítas no século XVI e causando horror nas comunidades indígenas.

Quanto à criança negra, diz que “Poucas chegavam a ser adultos” (SCARANO, 2018, p.180), e isso não era considerado uma tragédia, mas uma fatalidade, já que muitas nasciam e morriam, “[...] sendo substituídas por outras. Não era vista como um ser que fazia falta.” (SCARANO, 2018, p.110). Era comum, no século XVIII,

[...] As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram brinquedos, elas as agradavam, riam

de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos (SCARANO, 2018, p.111).

Desse modo, conforme Julita Scarano (2018), a criança escrava tinha acesso a todos os lugares, inclusive à casa-grande, principalmente quando esse era o local de trabalho de suas mães. Nas vilas e nas cidades, as crianças desse período, não somente do Brasil, como também em países desenvolvidos, tinham acesso às ruas:

[...] A rua fazia parte da vida como um espaço coletivo e as crianças mineiras, como as de diferentes lugares, perambulavam com ou sem finalidade. Não eram mantidas segregadas ou separadas das demais e nem amontoadas no pequeno espaço onde moravam. A rua fazia parte de seu mundo.(SCARANO, 2018, p.111)

Tanto nas propriedades rurais quanto nas cidades, nota-se que o espaço destinado à criança, nessa época, era irrestrito; crianças iam e vinham entre fazendas ou pelas ruas dos povoados. Nas ruas, muitas delas praticavam algum tipo de trabalho como entregar recados, ou pequenos trabalhos domésticos, como cantar para entreter seus patrões:

Algumas crianças participavam da vida do trabalho não apenas como músicos e atores, mas também como auxiliares de construtores, pintores e arquitetos. Alguns eram livres, mas vários eram escravos dos próprios artesãos ou de outros proprietários e também participavam dessas funções e desse aprendizado informal. Muitos cresceram nesse meio e puderam se tornar artistas de valor (SCARANO, 2018, p. 127).

As crianças negras, portanto, participam ativamente dos acontecimentos cotidianos do século XVIII, seja na casa dos seus senhores, nas oficinas de trabalho, nas ruas ou em festividades, cantando ou dançando.

Mauad (2018) apresenta a infância oitocentista das crianças da elite e observa que

Criança, neste momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e as plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam,

alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra “criança” para a espécie humana (SCARANO, 2018, p. 127).

A autora citada assevera que, contrariamente à palavra criança, a palavra adolescente já existia, porém era pouco empregada no século XIX, sendo utilizada a palavra adolescêntula para designar o seu feminino. Do mesmo modo, a maneira de definir a infância também era pouco clara, e as concepções estavam mais relacionadas ao físico da criança como “[...] fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros” (MAUAD, 2018, p. 140-141). Na época oitocentista brasileira, o termo infância era definido como “[...] a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência da fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Em seguida, pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos” (MAUAD, 2018, p. 141).

É nesse período que as fotografias passam a ser admiradas e tornam-se objeto de consumo, sendo importantes fontes históricas para o conhecimento de como as elites brasileiras viviam. Brinquedos feitos fora de casa ou roupas bordadas a ouro mostram a inspiração em modelos franceses. É nesse momento da sociedade brasileira que a criança, a respeito da formação educacional, passa a ser considerada como um potencial a ser desenvolvido com responsabilidade. À escola estaria a incumbência de instruir, enquanto que, à família, caberia a função de educar.

Verifica-se que a proclamação da República criou a expectativa de uma sociedade nova, farta e democrática; no entanto, conforme Edson Passetti (2018), viver no Império ou na República significou, para a maior parte da população, enfrentar muita dificuldade para sobreviver: “Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais” (PASSETTI, 2018, p. 347). A pobreza, o abandono, a dureza da desnutrição e da falta de escolaridade, levou muitas crianças e adolescentes a viverem como delinquentes.

No século XX, os níveis de criminalidades aumentaram em cidades grandes como São Paulo, e o menor de idade passou a fazer parte das estatísticas do crime.

“A infância, sempre vista como “a semente do futuro”, era alvo de sérias preocupações” (SANTOS, 2018, p. 215). A preocupação se dava em torno dos meninos que viviam nas ruas, os batedores de carteira e os mendigos, em uma nova sociedade que passava a industrializar-se. Assim, não sendo possível abrigar tais menores em institutos públicos, o governo cria institutos particulares, ações que evidenciam o governo da infância.

É igualmente no século XX que ocorrem marcos importantes de discussão mundial em torno da criança, com avanços significativos em diversas áreas de conhecimento sobretudo no discurso jurídico. Primeiramente, em Genebra, no ano de 1924, ocorre a Declaração de Genebra, sendo a primeira vez que surge a manifestação internacional de proteger a criança. No Brasil, em 1927, foi sancionado o Código de Menores, ou Código Mello Mattos. Conforme Rafael Chambouleyron (2018, p. 76), “até o século XIX, a palavra menor como sinônimo de criança, adolescente ou jovem, era usada para assinalar os limites etários, que impediam as pessoas de ter direito à emancipação paterna ou assumir responsabilidades civis ou canônicas”.

No ano de 1959, foi publicada a Declaração dos Direitos das Crianças, pela ONU e, em 1979, houve um novo Código de Menores. Somente nos anos 80 que ocorrem mudanças mais significativas na legislação brasileira. Com base no artigo 227 da Constituição Federal, promulgada em 1988, e na Convenção dos Direitos da Criança, promulgada em 20 de novembro de 1989, é que se busca adequar aos princípios defendidos pela Assembleia das Nações Unidas.

Em 1988, no contexto ideopolítico, socioeconômico e cultural, é conquistado o Estado Democrático de Direito no Brasil, por meio da Constituição Federal. Esta Constituição traz vários avanços nos marcos da sociedade capitalista, de modo particular, demarca uma ruptura com a situação irregular e um novo paradigma para a infância e adolescência, tendo em vista o reconhecimento destes como seres em condição peculiar de desenvolvimento, pessoas com prioridade absoluta nas políticas sociais, sem distinção de etnia, condição socioeconômica e religiosa, orientação sexual e classe social e aponta como responsáveis pelo cuidado e proteção, com a infância e a adolescência, o Estado, a sociedade em geral, a família e a comunidade (PINI, 2015, p. 11).

O artigo 227 da Constituição Federal vai impulsionar o surgimento do Eca – Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo texto assegura os direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A partir desse artigo, portanto, origina-se o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Tem-se aí o grande marco da legislação sobre a infância brasileira, instituído pela Lei 8.069, que normatiza as responsabilidades do Estado e da sociedade, buscando amparar a criança e o adolescente brasileiros, diferentemente do Código de Menores, que vigorava até então:

O conceito “menor” construído socialmente no século XX tratava a criança de forma preconceituosa e com distinção de classe social. Ao contrário, o ECA mostrou a infância sob o olhar digno e de respeito, a sua condição de pessoa, em situação peculiar de desenvolvimento. (GADOTTI, 2015, p. 16).

Com o ECA, conforme Moacir Gadotti (2015, p. 16), a criança passou de objeto a sujeito de direitos, o que provocou mudanças também nas palavras empregadas para referenciá-la: “[...] deixávamos de falar “carentes”, “infratores”, “abandonados” e passávamos a falar de criança e adolescente, em situação de desproteção, ou adolescente autor de ato infracional”.

Para Moacir Gadotti (2015), com o surgimento do ECA, houve a criação dos Conselhos Tutelares, que contam com a participação do Estado e sociedade civil para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente: “[...] A assistência social se transformou em política pública e ampliou as garantias dos direitos em várias áreas sociais” (GADOTTI, 2015, p. 17). No entanto o autor reconhece que, apesar de ser o ECA um grande instrumento de transformação social, ao buscar dar oportunidades e reduzir desigualdades, os índices de agressões, abusos, exploração sexual e mortes de crianças e jovens são muito altos.

A mudança cultural, segundo Gadotti, é o principal desafio ao ECA, pois há uma forte ideologia arraigada no modo de ver as crianças e os jovens da sociedade brasileira. Observa, no entanto, que o ECA, ao completar 25 anos, teve muitos avanços e destaca que

Os avanços são perceptíveis não só na criação dos conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente, mas na expressiva redução da mortalidade infantil e no atendimento aos jovens em situação de abandono social. Devemos contabilizar como conquistas do ECA ainda: a ampliação do acesso à educação formal, a redução do trabalho infantil, a normatização do trabalho do aprendiz, o alojamento conjunto de recém-nascidos e suas mães, a regulamentação da execução das medidas socioeducativas, entre tantas outras conquistas (GADOTTI, 2015, p. 18).

Conforme os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), órgão da ONU para a proteção da infância e da adolescência no mundo, sobre a situação da criança e do adolescente no Brasil, a quantidade de crianças e adolescentes expostos a diversas privações passa de sessenta por cento (60%). As privações analisadas nesse estudo são referentes à falta de acesso à educação, à informação, à proteção contra o trabalho infantil, à moradia, à água e ao saneamento.

As informações desse relatório (UNICEF, 2018) sinalizam que mais da metade das crianças brasileiras vive com privações de seus direitos, sendo que um número expressivo de crianças e adolescentes não tem nenhum dos direitos atendidos:

Os resultados mostram que, dos 61% de crianças e adolescentes brasileiros que vivem na pobreza, 49,7% têm privações múltiplas. Muitas dessas meninas e desses meninos estão expostos a mais de uma privação simultaneamente. Em média, elas e eles tiveram 1,7 privação. Há 14,7 milhões de meninas e meninos com apenas uma, 7,3 milhões com duas e 4,5 milhões com três ou mais. Neste grupo, existem 13,9 mil crianças e adolescentes que não têm acesso a nenhum dos seis direitos analisados pelo estudo, estão completamente à margem de políticas públicas. (UNICEF, 2018, p. 8)

Outro importante aspecto destacado por esse estudo se refere à questão da raça, pois nele fica comprovado que as crianças negras passam por maior privação do que as brancas:

Um dos aspectos mais destacados é a raça: meninas e meninos negros registram uma taxa de privação de direitos de 58%, contra 38% dos brancos. É preciso trabalhar mais e com maior precisão no desenho de políticas públicas e programas para crianças e adolescentes negros, com alocação suficiente de recursos orçamentários para que tenham acesso a todos os serviços, especialmente nas Regiões Norte e Nordeste, prestando atenção especial aos serviços de água e saneamento. O mesmo vale para os demais aspectos apresentados no estudo (UNICEF, 2018, p. 9).

Os dados desse relatório trazem importantes informações que ampliam o conhecimento das condições da infância em nosso país. A partir dele, é possível refletir sobre como a existência de leis de proteção à infância não modificou a situação a que são submetidas as crianças e os adolescentes brasileiros, que continuam expostos à pobreza e desprotegidos em termos de cuidados e direitos. Se, por um lado, os direitos das crianças que vivem na pobreza não são garantidos; por outro lado, em nome desses direitos, muitas vezes se exerce o controle repressivo do Estado sobre elas por meio dos conselhos tutelares e dos centros socioeducativos, instituição jurídica específica para o atendimento de menores.

As abordagens históricas e sociológicas, bem como o desenvolvimento da sensibilidade jurídica apresentadas acima são importantes para o que se propõe nesta tese, que é analisar a presença das crianças na literatura, conforme o contexto social abordado. Na seção seguinte, será apresentada, primeiramente, uma abordagem teórica sobre a estreita proximidade entre literatura e sociedade, bem como uma apresentação mais detalhada dos autores dos contos.

3. NOVO REALISMO E CONTOS FICCIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

A escrita literária é, de acordo com Antonio Candido (2000), inseparável da vida social. No que se refere ao modo como a escrita contemporânea é caracterizada, Schollhammer (2009) afirma que esta é permeada pelo intempestivo. Para ele, o escritor contemporâneo demonstra a coragem de comprometer-se e de reconhecer-se em um tempo cuja realidade é múltipla, e considera a ideia de que a presença de um Novo Realismo nessa escrita provoca ressignificações de temas tabus, ao afetar o leitor e causar-lhe sensações.

3.1 A escrita contemporânea e seus entalhes

Com o interesse em acompanhar a infância como tema em algumas narrativas recentes, foram escolhidos alguns contos cujos autores constroem personagens crianças que passam por diversas dificuldades e problemas cotidianos entre adultos, em diferentes espaços sociais. Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade* (2000), afirma que as narrativas literárias são inseparáveis da vida social. Os “[...] aspectos sociais envolvem a vida artística e literária nos seus diferentes momentos” (CANDIDO, 2000, p.18) e, por isso, deve-se submeter à minuciosa análise a influência que o meio social exerce sobre a obra de arte e a influência desta sobre o meio, uma tendência da estética moderna em estudar como a obra de arte consegue plasmar o meio.

Esse autor destaca as influências concretas dos fatores socioculturais e divide em quatro momentos a produção artística: “[...] É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação” (CANDIDO, 2000, p. 21). Isso se dá da seguinte maneira: “[...] a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, é orientado segundo padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2000, p. 21).

Segundo Antonio Candido, só podemos interpretar dialeticamente uma obra em sua integridade se fundirmos o texto e o contexto, ou seja, os elementos

estéticos da obra com os elementos sociais. Ele salienta que é devido à necessidade de representações de mundo que surge a criação literária e, portanto, mesmo sem intencionalidade, o artista revela seu contexto social pelas representações por ele feitas. “[...] O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CANDIDO, 2000, p.38). Para Candido, autor-obra-público formam uma tríade inseparável na compreensão de uma obra de arte, especialmente da obra literária. Essa estreita relação entre ficção e realidade é observada por Silviano Santiago ao tratar do texto ficcional: “a verdade não está explícita numa narrativa ficcional, está sempre implícita, recoberta pela capa da mentira, da ficção. No entanto, é a mentira, ou a ficção, que narra poeticamente a verdade ao leitor” (SANTIAGO, 2008, p. 177).

Não há como isolar a literatura da sociedade, pois ambas exercem influência uma sobre a outra, seja na retomada do contexto por meio do texto, seja na criação ou intensificação de novas formas de agir e pensar a partir do discurso produzido pela literatura.

3.1.1 O Novo Realismo como goiva da arte literária

O desejo de captar a realidade pela arte, desde a antiga Grécia, é algo perceptível por meio das esculturas que tão detalhadamente imitam aquilo que era real. A arte pictória também teve seu momento de resgatar as nuances da luminosidade do real, o que se observa nas obras de Caravaggio, por exemplo. A arte literária, em várias manifestações compactua com esse desejo, e, na contemporaneidade, apresenta diversas obras que chamam a atenção para o real no intuito de criar ressignificações.

Na leitura dos contos de Geovani Martins, Otávio Linhares, Rodrigo Ciríaco e Allan da Rosa, percebe-se aspectos que podem ser relacionados à literatura denominada Novo Realismo² por Karl Erik Schollhammer, dinamarquês radicado no

² Movimento artístico que teve origem na França, em 1960, por Yves Klein e Pierre Restany. A primeira exposição se deu na galeria Apollinaire, em Milão, por um grupo de artistas franceses e suíços.

Brasil, importante crítico literário, professor do departamento de Letras da PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro.

Em seu livro *Ficção brasileira contemporânea*, Karl Schollhammer (2009) faz importantes reflexões acerca da produção literária publicada nas últimas décadas. Para responder à pergunta sobre o que é contemporâneo, recorre ao filósofo Giorgio Agamben, que recupera a leitura que Roland Barthes fez das “Considerações intempestivas” de Nietzsche, para aproximar o contemporâneo ao intempestivo:

[...] O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. Por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo. Assim, a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam de sua lógica (SCHOLLHAMMER, 2009, P. 54).

Seguindo esse raciocínio, Schollhammer (2009) discute que ser contemporâneo “[...] é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 54).

Esse autor trata também da volta do realismo em diferentes formas, entre elas, surrealismo, realismo fantástico, realismo regional, realismo mágico, *new-realism* e hiper-realismo, todas com diferenças significativas em relação ao realismo histórico do século XIX.

O que se percebe é que o Novo Realismo observado por Schollhammer na literatura contemporânea não é mais um realismo tradicional que ingenuamente está em busca da ilusão de realidade, e nem de um realismo propriamente representativo; desse modo,

[...] o novo realismo se expressa pela vontade de relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge, incorporando essa realidade esteticamente dentro da obra e situando a própria produção artística como força transformadora (SCHOLLHAMMER, 2009, P. 54).

A teoria de Schollhammer tenta delimitar novas formas de realismo, mas nota-se que sua análise privilegia o conceito de realismo afetivo. O realismo afetivo

baseou-se no que Deleuze e Guattari chamaram de afetos e perceptos: “[...] O afeto é, assim, a transformação sensível produzida em reação à certa situação, coisa ou evento”, e os perceptos “[...] acentuam o aspecto impessoal da literatura capaz de criar visões e audições independentes de um sujeito perceptivo e independentes das percepções visíveis e audíveis apresentadas” (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 139-140). Pode ser caracterizado como um “[...] processo de reificação do corpo acompanhada por uma simultânea sensitivização dos objetos que profundamente altera os limites entre o corpo e o mundo e entre o orgânico e o inorgânico” (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 139-140).

Schollhammer (2012) afirma que a ficção, por meio da estética, consegue atingir as fronteiras entre a realidade e a representação:

[...] Algo intercala-se desta maneira entre a arte e a realidade, um envolvimento que atualiza a dimensão ética da experiência na medida que dissolve a fronteira entre a realidade exposta e a realidade envolvida esteticamente e traz para dentro do evento da obra a ação do sujeito. Assim como nas outras versões do realismo extremo, os aspectos que se ressaltam dessa estética atingem as fronteiras entre a realidade e a representação, e também entre o sujeito autoral e as subjetividades envolvidas na realização da obra. Estabelece, portanto, uma chamada sensitiva à ação subjetiva no encontro feliz com a obra, presente em tempo e espaço, pela abertura operada a uma dimensão comunitária e participativa. (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 138)

Uma dimensão participativa, comunitária e ética é incluída pela estética afetiva, operando na fronteira entre arte e vida, provocando uma ruptura que vai além do prazer pelo belo.

O autor apresenta também o conceito de realismo indexical, não referencial, que não tenta representar ou imitar, mas faz uso de índices de realidade. São elementos de indexação daquilo que foi relatado as fotografias, os desenhos, os nomes próprios, as citações, as cartas, as letras de músicas, entre outros, que servem para criar um desequilíbrio entre ficção e realidade. Da mesma forma, conceitua realismo performático como sendo a busca, por meio da leitura e por experiência coletiva e política, interferir na realidade: “Uma tendência predominante foi a de deslocar o centro das leituras dos conteúdos e das características de

discurso e estilo para uma atenção cada vez mais acentuada no fazer pragmático do texto, seus efeitos e sua performance” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 143).

Os contos a serem analisados podem ser considerados como parte do Novo Realismo, mais especificamente como Realismo Afetivo, seguindo o raciocínio dos estudos de Karl Erik Schollhammer (2013). Conforme esse autor, do Novo Realismo fazem parte as narrativas do espaço urbano reveladoras das mazelas sociais; no entanto, o que diferencia esse novo modo de escrita do antigo modelo de realismo é que ele traz o ponto de vista da população pobre e marginalizada.

O cenário oferecido pela cidade privilegia a busca literária de uma nova expressividade, já que “[...] a experiência urbana se encontra simultaneamente inscrita na lógica da cidade que contribui para o controle dos conflitos sociais e na expressão visível desse caos que brota e se prolifera à margem da ordem” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 129). Há, na subjetividade, o experimento da sua liberdade de ação nos limites da complexidade urbana. Assim, um novo confronto e simbiose se concretizam na realidade estética a partir da relação entre o sujeito, corpo sensível, com a cidade. “Na experiência crua e, frequentemente, penosa do urbano, o autor contemporâneo percebe uma redenção possível da cidade como realidade humana” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 129).

Schollhammer (2013, p. 129) recorre à obra “O caso Morel”, escrita por Rubem Fonseca em 1973, para expressar essa simbiose, ou seja, o conceito de transrealismo. Afinal, o narrador diz que a arte seria inútil se todos tivessem o poder de entrar em contato direto com o próprio consciente e de se comunicar imediatamente com todas as coisas e consigo próprios; na verdade, seguindo esse raciocínio, todos seriam artistas. O conceito de transrealismo é apresentado como “[...] um momento de fusão entre experiência sensível da realidade e consciência do sujeito” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 130).

Esta forma de expressão literária busca dar visibilidade à realidade atual brasileira:

No mercado brasileiro, surgiu, nos últimos anos, um outro fenômeno que, em intenso diálogo com as novas formas de realismo, coloca o contato com a realidade atual brasileira como foco principal. Trata-se, aqui, de uma literatura que, sem abrir mão da verve comercial, procura refletir os aspectos mais inumanos e marginalizados da realidade social brasileira (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 98).

Esse novo tipo de realismo tem demonstrado, por um lado, “[...] um fascínio em torno de vozes marginais, de uma realidade excluída, que agora exige seu espaço também na ficção” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 98-99). Por outro lado, o autor afirma que há uma abertura mercadológica da mídia, que busca explorar novas linguagens expressivas, vindas de comunidades populares (o autor cita o programa televisivo “Central da Perifeira”). A expressividade das comunidades é apresentada de forma direta, sem intermediários: “Percebe-se, então, uma linguagem em texto e imagem que incorpora a crueza da realidade periférica, numa representação midiática pasteurizada que dilui qualquer problema de conteúdo e do “como” dar visibilidade a esse tipo de questão” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 100).

A respeito do Novo Realismo existente na produção literária contemporânea, conforme Schollhammer, a literatura brasileira, bem como a latino-americana, absorve da realidade social:

[...] Na absorção da realidade social pela ficção, a violência também ganha uma posição privilegiada e algumas das obras clássicas mais significativas trabalham com ela nessa fronteira indiscernível entre fatos ocorridos e sua compreensão pela ficção narrativa, como no caso de *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Longe de ser uma exceção à ordem pacífica da sociedade, a violência forma a cosmovisão do brasileiro e do latino-americano. É uma chave para entender a cultura e parece ser um dos fundamentos da própria estrutura social (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 103).

Esse traço persistente nas obras literárias seria uma marca da vida social do Brasil, o que se transformaria em uma cosmovisão que estaria presente nas obras ficcionais. Haveria, conforme Schollhammer (2013), um impulso realista na produção literária contemporânea e recorre a Mendes (2015) para ampliar a discussão:

A produção cultural e literária brasileira utiliza-se da violência como matéria-prima para a conquista de leitores que já estão habituados com ela, em razão da história do país e de suas convivências com estruturas sociais de dominação. Assim sendo, a representação literária da violência, via linha de produção do novo Realismo, traz a ressignificação da própria violência. (MENDES, 2015, p. 76)

Schollhammer (2013) caracteriza como “estética do afeto” as estratégias narrativas que estimulam a imaginação pela ligação entre ética e estética. Desse modo, diferencia o realismo histórico e o realismo afetivo, dizendo que

[...] Se o *realismo histórico* é um realismo representativo, que vincula a *mimesis* à criação da imagem verossímil, ou ao efeito chocante ou sublime da sua ruptura, o *realismo afetivo*, por sua vez, se vincula à criação de efeitos sensíveis de realidade que, nas últimas décadas, alcançaram extremos de concretude que levaram teóricos a falar de uma “volta do real” ou de “paixão do real”. (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 103).

O realismo histórico se opõe, portanto, ao realismo afetivo; afinal, enquanto o primeiro era representativo, buscando uma imagem verossímil do real, o segundo estaria mais ligado a criar efeitos sensíveis de realidade. O realismo afetivo está ligado a uma estética do afeto, da capacidade narrativa de estimular a imaginação ligada ao sentir. Conforme Schollhammer (2012):

Na experiência afetiva, a obra de arte torna-se real com a potência de um evento que envolve o sujeito sensivelmente no desdobramento de sua realização no mundo. Algo intercala-se desta maneira entre a arte e a realidade, um envolvimento que atualiza a dimensão ética da experiência na medida que dissolve a fronteira entre a realidade exposta e a realidade envolvida esteticamente e traz para dentro do evento da obra a ação do sujeito. Assim como nas outras versões do realismo extremo, os aspectos que se ressaltam dessa estética atingem as fronteiras entre a realidade e a representação, e também entre o sujeito autoral e as subjetividades envolvidas na realização da obra (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 138).

Além dessa abertura à dimensão comunitária e participativa, Schollhammer afirma que “[...] temas subjacentes de exclusão, desigualdade, miséria, crime e violência surgiram em foco ou como pano de fundo para as narrativas das últimas décadas [...]” (2013, p.181). Por essa razão, propõe que devemos estudar a literatura “não apenas uma noção reconhecível da realidade tratada, mas uma vivência concreta através da literatura como uma potência transformativa” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 181).

Para esse autor, “[...] a obra de arte torna-se real com a potência de um evento que envolve o sujeito sensivelmente no desdobramento de sua realização no mundo” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 172). Entre a arte e a realidade, segundo ele, há um envolvimento intercalado capaz de atualizar a dimensão ética dessa vivência, “[...] um envolvimento que atualiza a dimensão ética da experiência na medida que

dissolve a fronteira entre a realidade exposta e a realidade envolvida esteticamente e traz para dentro do evento da obra a ação do sujeito” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 172).

Schollhammer analisou criações literárias, citando autores que, conforme ele, criaram, em sua escrita, efeitos de realidade:

Essa demanda de presença é um traço que, para alguns – Marcelino Freire, Luiz Ruffato, Marçal Aquino, Nelson de Oliveira, Fernando Bonassi, entre outros -, se evidencia na perspectiva de uma reinvenção do realismo, à procura de um impacto numa determinada realidade, ou na busca de se refazer a relação de responsabilidade e solidariedade com os problemas sociais e culturais de seu tempo (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 15).

Desse modo, esses autores reinventaram o realismo, causando impacto ou apresentando os problemas da sociedade de seu tempo. Embora vários autores empreguem essa nova escrita realista de reinvenção, o autor afirma que

[...] não há uma nova linguagem literária capaz de unir a geração contemporânea em torno de um projeto novo de Realismo, percebemos em muitos escritores a urgência em relacionar a literatura com os problemas sociais que assolaram a história recente do Brasil. Temas subjacentes de exclusão, desigualdade, miséria, crime e violência surgiram em foco ou como pano de fundo para as narrativas das últimas décadas e foram longamente discutidos pela crítica universitária em pesquisas que definiram o rumo de projetos anteriores sobre a permanência e a transformação realista da literatura brasileira. (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 144-145)

O chamado sensitivo à ação subjetiva no encontro com a obra, conforme anteriormente explicado, a abertura para uma dimensão comunitária e participativa possibilitada pelos temas, a dissolução da fronteira entre realidade exposta e a realidade envolvida esteticamente trazendo para dentro da obra o leitor, impactando-o e produzindo efeitos de sentidos, seriam características do realismo afetivo. Como propõe Schollhammer (2013), e têm sido estudadas por Gumbrecht (2010), trata-se de uma oscilação entre a produção de sentido (ou significado) e a produção de presença.

Hans Ulrich Gumbrecht nasceu no ano de 1948, em Werzburg, na Alemanha e está radicado nos Estados Unidos desde 1980. É formado em Teoria Literária e atua como crítico literário e professor da Stanford University, sendo considerado um

grande pensador contemporâneo. Seus estudos transitam por áreas de conhecimento como filosofia, história cultural, literatura e epistemologias.

Um de seus conceitos importantes é a produção da presença que

refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa "presente" deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso "produção" no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de "trazer para diante" um objeto no espaço. Aqui, a palavra "produção" não está associada à fabricação de artefatos ou de material industrial. Por isso, "produção de presença" aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos "presentes" sobre corpos humanos. (GUMBRECHT, 2010, p. 13)

A produção da presença, para o autor, tem o corpo como autorreferência, já que o corpo é, para os seres humanos, parte da sua existência, tendo um sentido que vai além do material. É possível destacar uma articulação do pensamento de Gumbrecht com o conceito de "ser-no-mundo", de Heidegger; assim, o conceito de "presença está relacionado ao que o filósofo alemão denomina "dasein", na pressuposição de que o corpo é a instância de contato e, portanto, necessário para a produção da presença. O corpo assume, portanto, numa cultura de presença, a referência que o pensamento tem numa cultura de sentido (GUMBRECHT, 2010, p. 106).

Ele apresenta três maneiras de apropriação do mundo: comer as coisas do mundo, penetrar coisas e corpos, o misticismo. Um último conceito estaria ligado à produção de presença que inclui a interpretação e as forma de comunicação, que é a produção do significado.

Para o autor, a produção de presença é o efeito que se observa por meio das formas de comunicação: "[...] qualquer forma de comunicação, com seus elementos materiais, "tocará" os corpos das pessoas que estão em comunicação de modos específicos e variados" (GUMBRECHT, 2010, p. 39). Esse "tocar" é um momento de intensidade de reação, é um evento cuja recorrência se transforma em uma cultura de presença.

Os contos selecionados parecem adotar estratégias narrativas que suscitam esse efeito, uma vez que causam essa reação de aversão ao exporem um cotidiano constrangedor das relações violentas. O emaranhado de falas coloquiais soma-se às

várias cenas impregnadas de conflitos e de problemas diversos dos grupos que vivem nas periferias urbanas, e o resultado é uma literatura que provoca um incômodo perturbador.

Para Gumbrecht (2010), todo contato humano tem dois componentes que estão em tensão: o de sentido e o de presença, sendo evocados pela experiência estética. Tal tensão ou oscilação resulta na instabilidade ou provocação:

A relação entre efeitos de presença e efeitos de sentido também não é uma relação de complementaridade, na qual uma função atribuída a cada uma das partes em relação à outra daria à copresença das duas a estabilidade de um padrão estrutural. Ao contrário, podemos dizer que a tensão/oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido dota o objeto de experiência estética de um componente provocador de instabilidade e desassossego. (GUMBRECHT, 2010, p. 137).

O autor afirma que jamais esses dois componentes chegarão a formar uma estrutura estável de complementaridade. Para ele, “[...] a experiência estética – pelo menos em nossa cultura – sempre nos confrontará com a tensão, ou a oscilação, entre presença e sentido”. (GUMBRECHT, 2010, p. 139)

Tanto Schollhammer (2013) quanto Gumbrecht (2010) apontam para a capacidade estética de provocar presença. O escritor, assim, por meio de suas escolhas lexicais, estaria utilizando uma estratégia narrativa capaz de provocar sensações e propiciar experiências por meio de sua escrita. Esses conceitos serão utilizados nas análises dos contos contemporâneos selecionados nesta tese com o intuito de perceber como tais recursos foram utilizados por seus autores e se, de fato, o realismo afetivo e a cultura de presença estão presentes nessas narrativas.

3.2 Artesãos da infância

O final do século XX foi palco para grandes transformações oriundas de avanços tecnológicos que permitiram uma intensa troca cultural. Em relação à criança, houve, como mencionado acima, uma série de ações jurídico-médico-pedagógicas: vários discursos confluíram para o surgimento de uma nova visão de infância. No Brasil, nos anos 70, foram os movimentos estudantis e de classes operárias que se reuniram em oposição à ditadura; nos anos 80, a sociedade brasileira se organizou na busca pelo voto direto; muitos direitos foram alcançados,

sendo o ápice a promulgação da Constituição Federal de 1988. Além disso, a abertura econômica dos anos 90 e a disseminação de novas tecnologias foram importantes marcos de modificações no modo de vida do país.

Nesse contexto, o argumento sobre a crescente evidência da sensibilidade jurídica em relação à infância no Brasil dialoga, implícita ou explicitamente, principalmente depois da Constituição de 1988, com discursos sobre a infância em geral, sobretudo no discurso literário.

Como mencionado, as narrativas utilizadas para analisar como a infância está presente na literatura contemporânea são contos. Júlio Cortázar (2006) compara o conto a uma fotografia e o romance ao cinema, para se referir à limitação do conto a apenas uma imagem ou um acontecimento considerado mais significativo e que possa provocar no leitor uma abertura. Segundo ele, o bom conto quase sempre tem um tema excepcional, mas não extraordinário, e que pode ser uma história cotidiana e trivial:

O excepcional reside numa qualidade parecida à do imã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência (CORTAZAR, 2006, p. 154).

Para Cortázar (2006, p. 155), os contos inesquecíveis têm características que os aproximam: “[...] são aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos faria suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto”. Afirma, também, que não há temas mais ou menos significativos, mas que certos temas compactuam com certos autores, do mesmo modo que o leitor faz uma misteriosa e inexplicável aliança com certos contos.

O autor, conforme Cortázar (2006), é o elo entre a literatura e a sociedade, pois atua envolto em uma carga de valores, sejam eles humanos ou literários, buscando produzir uma obra com sentido. “[...] o que está depois é o tratamento literário do tema, a forma pela qual o contista, em face do tema, o ataca e situa verbal e estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 156).

Esse exceder do próprio conto pode ser visto como a experiência estética estudada por Gumbrecht e Schollhammer.

Schollhammer (2009) chama atenção para as estratégias e formas adotadas pelos escritores mais recentes, de modo geral,

[...] a intuição de uma impossibilidade, algo que estaria impedindo-os de intervir e recuperar a aliança com a atualidade e que coloca o desafio de reinventar as formas históricas do realismo literário numa literatura que lida com os problemas do país e que expõe as questões mais vulneráveis do crime, da violência, da corrupção e da miséria. Aqui, os efeitos de “presença” se aliam a um sentido específico de experiência, uma eficiência estética buscada numa linguagem e num estilo mais enfáticos e nos efeitos contundentes de diversas técnicas não representativas de apropriação da realidade. Uso das formas breves, a adaptação de uma linguagem curta e fragmentária e o namoro com a crônica são algumas expressões da urgência de falar sobre e com o “real”. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 14-15).

O contista, conforme Cortázar (2006), tem consciência de não poder contar com o tempo, tendo de lançar mão da profundidade e verticalidade do texto literário, sabendo que não pode proceder cumulativamente para ganhar o leitor. Precisa, ao contrário, ser “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2006, p. 156).

É possível concluir, portanto, que o trabalho de um contista é minucioso e exige reflexão para encaixar, de forma sucinta, palavras que produzam um bom resultado. Sobre o elemento intensidade, Cortázar (2006) afirma ser esta, no conto, a busca por eliminar ideias e situações cumulativas como as que recheiam e intermedeiam a narrativa romanesca.

os autores selecionados apresentam, em suas narrativas, personagens crianças em contextos diversos, marcados pela violência. Para tanto recorrem a uma linguagem informal, com diálogos e expressões coloquiais, cujas gírias remetem ao universo das comunidades urbanas. Tais narrativas estão no contexto da produção contemporânea do novo realismo ou realismo afetivo; nessa estética literária, as ações narrativas se dão no espaço urbano e revelam as mazelas sociais sob o ponto de vista daquele que as experiencia em seu cotidiano.

Esse ponto de vista, segundo Regina Dalcastagnè (2002), está na preocupação de autores em buscar autoridade em um discurso pouco validado pelo reconhecimento social: merece ser escutado. Afinal,

Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao *lugar de fala*: quem fala e em nome de quem. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 33)

Conforme essa autora, tanto o fazer literário quanto os estudos literários revelam a tentativa de um grupo social de resistir ao discurso imposto sobre ele. Houve, nas últimas décadas, um significativo avanço na organização de grupos para se fazerem ouvidos: os movimentos em oposição à ditadura, a busca pelos direitos da criança e pelo voto direto; manifestações do movimento negro para o reconhecimento de sua significativa parcela na formação do país, entre outros.

É desse modo que os autores selecionados estão em descompasso ao cânone literário, tendo a legitimação de sua produção literária por meio de outros movimentos culturais, como a participação em saraus realizados nas periferias de grandes cidades brasileiras.

De acordo com Antonio Eleison Leite,

Desde a década de 1990, quando o Movimento Hip Hop consolidou-se na periferia de São Paulo e na maioria das cidades da Região Metropolitana, surgiu uma cultura com características próprias. Sua expressão traduz este espaço social suburbano, com toda a complexidade de suas comunidades. Uma cultura que afirma positivamente uma região ainda hoje estigmatizada pelo quadro de pobreza e violência. Uma arte que vem ressignificando o próprio conceito de periferia, a partir de uma nova noção de pertencimento. Ela identifica artistas portadores de uma estética original (LEITE, 2019).

Os movimentos culturais se firmaram nas comunidades que hoje produzem uma arte de resistência reconhecida. De acordo com Leite (2019), as letras de rap evocavam “uma afirmação de pertencimento à periferia que veio ressignificar o sentido da expressão, até então marcadamente pejorativa. A partir do hip hop, uma

forte cena cultural surgiu nos extremos da metrópole” (LEITE, 2019). Com inspiração em letras de rap, surgiram poetas e poetisas e diversos saraus que se proliferaram pela periferia.

No campo literário, Schollhammer (2009) destaca que o Plano Real trouxe a estabilidade econômica do país e isso aumentou a venda de livros, o que impulsionou feiras de livros, transformando-as em verdadeiros eventos, e propiciou o surgimento de pequenas editoras que apostaram em revelar novos nomes. Assim,

Com revistas literárias como *Ficções* (Rio de Janeiro), *Inimigo Rumor* (Rio de Janeiro/São Paulo) e *Rascunho* (Paraná), uma opção variada de outras publicações virtuais e as revistas culturais mais comerciais como *Cult*, *Trip* e *Bravo*, abriram-se opções mais flexíveis de publicações e crítica, assumindo-se parte da função de divulgação antes garantidas pelos suplementos literários, hoje muito prejudicados pela crise dos jornais. Com as feiras de livros nacionais e os festivais literários seguindo o modelo comercialmente bem-sucedido da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), que abriu caminho para a Festa Literária Internacional de Porto de Galinhas (Fliporto), Passo Fundo, Porto Alegre e Fórum das Letras de Ouro Preto, entre muitos outros eventos.³ (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 18).

A intensificação do universo literário, com o surgimento de novas feiras, de revistas de divulgação e de novas editoras, tornou possível a revelação de novos escritores. Os movimentos literários das periferias das grandes cidades surgiram, tendo como maior destaque a Festa Literária das Periferias (FLUP), no Rio de Janeiro, e a Cooperifa, em São Paulo. Nos saraus promovidos por esses movimentos, diversos autores da periferia passaram a ter espaço para divulgar a sua escrita e se fazerem conhecidos.

Para compreender como se comporta esse universo de produção e circulação literária, é importante destacar o conceito de Bourdieu para campo e, mais especificamente, campo literário. Para Bourdieu (1989):

[...] O campo de produção simbólica é um microcosmo de luta simbólica entre as classes: é ao servirem seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os

³ Segundo o portal do Plano nacional do Livro e Leitura – <http://www.pnll.gov.br/>-, foram realizadas, em 2008, mais de 200 atividades de promoção da leitura.

produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Nesse microcosmo é que se dá a valorização da arte literária ou não, por meio da validação do próprio grupo, separando-a em arte consagrada ou arte maldita, conforme aponta o próprio Bourdieu,

É preciso, de fato, aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico etc., é um espaço de relações objetivas entre posições – a do artista consagrado e a do artista maldito, por exemplo – e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros (BOURDIEU, 1996b, p. 60).

Existe, no campo literário, uma série de dualidades de valor: se por um lado há a produção literária considerada clássica e canônica, por outro há a literatura de massa, os best-sellers, menos valorizados e, aqui, complementamos, há a literatura dos grupos urbanos das periferias das grandes metrópoles. É notório que, quanto mais leitores a obra tiver, menos prestígio terá no campo literário, obedecendo ao jogo de regras explicitado por Bourdieu (1996a) em seu livro “As regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário”.

Bourdieu (1996a) enfatiza o horror vivenciado pelos escritores e artistas na segunda metade do século XIX, por estarem subordinados a uma burguesia ascendente devido à expansão industrial do Segundo Império na França. Eram novos ricos que, conforme ele, tinham uma visão limitada dos aspectos culturais, diferente do que ocorria anteriormente. Mudou, portanto, a relação entre produtores culturais e os dominantes, em uma subordinação estruturante dos primeiros pelos segundos.

Essa subordinação, conforme Bourdieu (1996a), “[...] se impõe de maneira desigual aos diferentes autores segundo sua posição no campo” (BOURDIEU, 1996a, p. 65) e se dá por duas formas, sendo uma delas o mercado, por meio das empresas literárias, das vendas e dos lucros, e a outra as ligações duradouras, pautadas nas semelhanças de estilo de vida e sistemas de valores. Posteriormente, há o surgimento da imprensa e da vida boêmia, o que desencadeará o rompimento da classe artística com a burguesia, surgindo a oposição desta com aquela:

Assim, está claro que o campo literário e artístico constitui-se como tal na e pela oposição a um mundo “burguês” que jamais afirmara de maneira tão brutal seus valores e sua pretensão de controlar os instrumentos de legitimação, tanto no domínio da arte como no domínio da literatura, e que, por intermédio da imprensa e de seus plúmitos visa impor uma definição degradada e degradante da produção cultural (BOURDIEU, 1996a, p. 75).

Bourdieu (1996a) chama essa ruptura de revolução simbólica: “[...] A revolução simbólica pela qual os artistas libertam-se da demanda burguesa recusando reconhecer qualquer outro mestre que não sua arte tem por efeito fazer desaparecer o mercado” (BOURDIEU, 1996a, p. 100). Dessa forma, quanto maior o afastamento do autor em relação ao mercado, maior valor ele tem como artista, pois, na verdade, esse afastamento acaba reafirmando o mercado como parte do campo literário, um mercado às avessas, onde valor simbólico e valor econômico aparecem como independentes, mas não o são.

Retomando o conceito de campo, é possível perceber que há uma luta dentro do campo em que cada agente ocupa uma posição em sua estrutura, contando com estratégias que dependem das conquistas de lutas anteriores:

[...] na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa) e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição), inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las. Mas essas estratégias, através dos alvos da luta entre os dominantes e os pretendentes, as questões a propósito das quais eles se enfrentam, também dependem do estado da problemática legítima, isto é, do espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores, que tende a definir o espaço de tomadas de posição possíveis e a orientar assim a busca de soluções e, em consequência, a evolução da produção. (BOURDIEU, 1996b, p. 63-64)

Pode haver lutas pelo domínio, no interior do campo, que desestremem a estabilidade hierárquica, promovendo uma reestruturação do mesmo; no entanto, não há luta capaz de modificar as regras do jogo. Há dois princípios de diferenciação, em função dos quais os agentes do grupo são distribuídos: o capital econômico e o capital cultural: “[...] os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais

distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais” (BOURDIEU, 1996b, p. 19).

O espaço de posições sociais é o espaço de tomadas de posição mediadas pelo espaço de disposição; é, portanto, o sistema de separações diferenciais dentro do campo literário que define qual posição o escritor tomará de acordo com os bens possuídos ou pelos bens produzidos:

A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 1996b, p. 21)

É o habitus que unifica as características relacionadas à posição e ao estilo de vida, sendo “[...] um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”, ou “[...] são princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1996b, p. 22). São os hábitos que estabelecem visões e gostos diferentes, definindo o que é distinto ou vulgar. Em relação à autonomia do artista, portanto, até hoje o que se percebe é que as obras mais facilmente vendidas não são necessariamente as que a crítica considera como obras de valor.

No campo da literatura brasileira, a Academia Brasileira de Letras, bem como outros agentes desse campo, como professores universitários, críticos literários, jurados de concursos literários e outros escritores podem ou não dar legitimidade a autores e definir qual literatura se tornará consagrada. Há, no entanto, a produção que circula por outros movimentos literários, por exemplo, a FLUP – Festa Literária das Favelas, coordenados por agentes recém-chegados que passam a competir nesse jogo da arte.

São esses recém-chegados que esta tese focaliza: autores pouco conhecidos e não consagrados no campo literário brasileiro, diferente de autores como Luiz Ruffato, Marcelino Freire, Milton Hatoum ou Bernardo Carvalho. Em razão dessa posição no campo e considerando a proximidade da estratégia narrativa utilizada por eles, procuramos ouvir o que eles têm a dizer sobre a própria escrita. As entrevistas foram encaminhadas por meios digitais (wattsapp e facebook). Otávio Linhares encaminhou suas respostas por escrito, pelo wattsapp, sendo o primeiro a responder. Allan da Rosa respondeu pelo messenger, em forma de áudio, após duas

semanas do envio da entrevista. Por último, o escritor Rodrigo Ciríaco foi entrevistado por chamada de vídeo, cerca de dois dias após o contato. O acesso aos autores se deu por meio do facebook. A entrevista, com quatro perguntas acerca do fazer literário, foi realizada com três dos quatro autores, não se obtendo a resposta de Geovani Martins.

Allan da Rosa, ao ser perguntado sobre os eventos narrados em relação às crianças apresentadas em seus contos, tendo como referência Regina Dalcastagnè (2008), responde se opondo a ela frontalmente a respeito das diversas vozes que se sobrepõem ao silêncio dos marginalizados e que buscam falar por eles. Diz não ter sido eleito como voz representante, pois há uma infinidade de vozes e ele próprio discorda, às vezes, do que diz, ao falar das contradições existentes em um mesmo dia.

Ao refletir sobre o silêncio que haveria, conforme Dalcastagnè, por parte dos marginalizados, afirma:

Silêncio? Talvez nunca teve silêncio, as pessoas que não sabiam ouvir; confundiam o que não escutavam com mudez. Uma coisa é estar presente no circuito editorial, que consegue assimilar e mesmo solicitar, o que continue pra ele alternativa ou marginal, ou exótico, ou o que for, e outra coisa é falar que nunca teve voz. Silêncio... (riso) O que não faltou aqui é grito, choro, piada, sussurro. Os jeitos de escrever talvez tenham que se livrar dessa armadilha aí. Mas eu não boto fé não nesse olhar branco de pesquisadora ou de pesquisador. No fundo tem muito pouco originalidade. Às vezes as coisas já estão aí repetidas há muito tempo e as pessoas estão fazendo teses e teses falando a coisa que já foi falada, numas de dar voz aos diferentes. Que imensa fuleragem é isso, limitada, inclusive. Quando fez-se o burburinho primeiro já era uma coisa desconfiava e ainda continuar nisso é continuar com o olhar branco. Muito pálido. Não sei, é um silêncio... o silêncio tá cheio de dúvidas. Escrever, cantar, pintar o silêncio. Mas você já vai descobrir que tem uma orquestra (Informação verbal)⁴.

De acordo com seu ponto de vista, o silêncio dos marginalizados nunca existiu; o que ocorreu é que não havia quem os escutasse. Desse modo, demonstra que sempre houve uma orquestra de vozes, gritos, choros, sussurros, que resistiram.

⁴ Entrevista concedida em julho de 2020, bem como as demais informações verbais.

Rodrigo Ciríaco, a respeito da mesma questão, mostra não gostar de dizer que fala por outros, por acreditar que sua escrita revela um imaginar como eles falariam:

Existem muitos meninos e meninas, não existe apenas uma voz. Sou eu ainda falando, imaginando como a persona falaria, com a intenção de ser um texto provocativo, pegar no estômago do leitor, ser um texto minimamente difícil de digerir. Se essa digestão vai provocar... (informação verbal)

Sobre a estética do Novo Realismo, capaz de produzir sensações e afetar o leitor, Allan da Rosa diz que uma literatura mais fértil tem esse poder:

Da minha compreensão limitada é que ela traz a possibilidade da boca do estômago, ela traz formas de lidar com a audição, mas não sei se ela acessa os sentidos corporais de uma forma diferente do que antigamente você podia ter em uma literatura que te pegasse. O que talvez se busca é algo que conjugue o abstrato com as emoções, com os órgãos, com os intestinos. (informação verbal)

Esse autor compreende que a arte literária por ele produzida é capaz de provocar o leitor, fazendo-o sentir sensações. Como característica da estética do afeto, Rodrigo Ciríaco concorda com essa definição e reflete que:

Essa questão de trazer o leitor para o texto, dele vivenciar, ter sensações e sentimentos, isso tem. Gosto da frase do Kafka que diz “Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós. Tem vezes que quero pegar o leitor pelo estômago, outras pelo pescoço, puxar a perna e não deixar ele dormir. Meu livro não vai ser para passar o tempo, mas para cutucar, incomodar; a intenção é ser uma leitura que incomoda. (informação verbal)

Os dois autores citados compartilham a ideia de produzir uma arte literária que provoque incômodos no leitor. Rodrigo Ciríaco enfatiza que sua escrita não será lida para simplesmente passar o tempo, mas para provocar.

Para o escritor Otávio Linhares, a falta de pontuação de seu texto dinamiza a leitura e pode “[...] levar o leitor do começo ao fim numa tacada só” (informação verbal). Ele reconhece que essa é uma tentativa de provocar reações em seu leitor: “Assim, eu tento produzir algumas sensações na pessoa depois de algumas páginas. Forma e conteúdo, juntos, tentam conduzir o leitor a um estado de euforia” (informação verbal). Atribui essa técnica ao seu envolvimento com a dramaturgia: “É

uma técnica que me apareceu lá no Núcleo de Dramaturgia e que eu venho desenvolvendo há dez anos. Se está dando certo, não sei. Só sei que escrever assim é tão divertido quanto uma brincadeira de crianças” (informação verbal).

A respeito de temas inesquecíveis que, de acordo com Cortázar (2006), têm características que os aproximam e temas que compactuam autores e leitores, Otávio Linhares fala sobre o tema infância e, para ele,

Acho que essa aliança atemporal entre os seres humanos e suas obras, principalmente no ocidente judaico/cristão, se dá através da fricção: virtudes capitais X pecados capitais X desejo. Tudo o que é gerado a partir desse contato nos irmana de uma forma inconsciente num processo rizomático através do tempo. Evoluímos tecnologicamente, mas, permanecemos os mesmos. Acho que, por isso, encontro a piazzada dos meus contos em tantos lugares e em tempos diferentes. Me parece que aquela criança poderia ter vivido há dois mil anos atrás, ou trinta. É a mesma coisa. Acho que se eles se encontrassem acabariam se divertindo juntos, porque desejam as mesmas coisas. Eles querem, basicamente, amar e ser amados. (informação verbal)

Para esse autor, desse modo, a tradição judaico-cristã aproxima os seres humanos e contribui para dar sentido à escolha dos temas dos seus contos. Compreende que as crianças continuam as mesmas, unidas pela diversão e pelo desejo de sentir e demonstrar afeto.

Como os autores dos contos analisados são recém-chegados no campo da literatura brasileira, é importante apresentar um breve apanhado biográfico sobre cada um deles.

Geovani Martins é um escritor carioca. Ele nasceu em julho de 1991, em Bangu, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Morou em outras favelas do Rio, como Rocinha e Barreira do Vasco, mudando-se para o Vidigal. Estudou somente até a oitava série e trabalhou em diversas atividades como homem-placa e atendente de lanchonete, entre outras.

Participou de oficinas da Festa Literária das Periferias (FLUP), festival de literatura que, desde o ano de 2012, é realizado anualmente em comunidades do Rio de Janeiro. Conforme divulgado no site do Museu do Amanhã, seu surgimento veio fortalecer o papel das periferias nos debates literários: “[...] Se consolidou na agenda da cidade do Rio de Janeiro como um festival que reúne artistas e escritores do mundo inteiro para debater, experimentar, produzir e ampliar o poder da leitura”

(MUSEU DO AMANHÃ, 2018). Apesar da culminância do festival ser a festa, trata-se de “[...] um processo que dura o ano todo, envolvendo a formação de novos agentes de cultura” (MUSEU DO AMANHÃ, 2018).

Geovani Martins, no ano de 2015, apresentou a revista Setor X, na FLIP – Feira do Livro de Paraty-RJ, com textos seus e de outros escritores das favelas do Rio de Janeiro, e, em 2017, lançou seu primeiro livro, *O Sol na Cabeça*, pela Companhia das Letras. Nesse livro, apresenta 13 contos inspirados em sua vivência pelas favelas do Rio, com uma linguagem coloquial e cheia de gírias, mostrando o cotidiano de crianças e adolescentes que, como ele, viveram experiências de habitar as favelas. Antes mesmo da publicação, a coletânea de contos foi vendida para nove países entre eles EUA, Reino Unido, Alemanha e Itália. É interessante mencionar a posição diferenciada de Geovani Martins nesse campo literário, evidenciada no fato de ter sido publicado por uma editora de prestígio no Brasil e por ter seus livros simultaneamente traduzidos fora do País.

Ao tratar da difusão da literatura brasileira em outros países, sobretudo europeus, a professora e pesquisadora Sonia Regina Caldas diz ser motivada pelo interesse que o estrangeiro causa. Seu ensaio “Gabriela, baiana de todas as cores”, resultado de sua tese de doutorado na UFBA, em 2003, apresenta uma visão detalhada das ilustrações das capas de *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, produzidas no Brasil e na Europa. Para ela, o que chama a atenção na literatura brasileira é a possibilidade de o leitor estrangeiro entrar em contato com o exótico que, por causa do distanciamento geográfico e/ou falta de informações, mantém um imaginário estigmatizado sobre o Brasil:

Sabendo da abrangência e do valor de um texto literário e da contribuição para o conhecimento mundial, supõe-se que, sendo esse romance uma produção intelectual oriunda do “terceiro mundo”, as representações divulgadas passaram a ter legitimidade e destaque num mercado de signos e transações culturais, dominado, em sua maioria, por um “primeiro mundo” que mantinha a primazia de ter construído uma estrutura mental seguida pelas colônias, além do domínio da tecnologia de representação e reprodução. A entrada de produções culturais diferenciadas (...) no mercado internacional, além de mostrar o estrangeiro (o exótico, para eles), pelo desconhecimento e distanciamento geográfico e pela conseqüente escassez de informações pelo Brasil, construiu um imaginário com imagens redutoras e/ou deslocadas. (CALDAS, 2009, p. 236).

Outro escritor, cujos contos foram escolhidos para esta tese, é Otávio Linhares, de Curitiba-PR, que, além de escritor, é ator, produtor e barista. Em seus dois livros de contos *O esculpidor de nuvens* e *O cão mentecapto*, revela a infância e a adolescência nos bairros periféricos do espaço urbano da capital paranaense. A linguagem, da mesma forma que Geovani Martins, é repleta de gírias e de palavrões; no entanto, um outro traço lhe é peculiar: ao buscar reproduzir a fala das personagens, não utiliza pontuação e nem usa letra maiúscula, como uma espécie de transgressão da linguagem: “olho pra frente e não vejo grandes perspectivas de sucesso. tudo não passa de um grande engarrafamento num calor do caralho” (LINHARES, 2017, p. 67).

Em relação à ausência de pontuação, o autor, em entrevista ao site “A Escotilha” afirma:

Durante três anos fiquei buscando uma forma de expressar no papel algo que fosse interessante, pelo menos pra mim. Foi aí que saquei que o uso das pontuações na minha literatura tornava os meus textos lentos e chatos. Explicativos demais. Talvez um velho vício ainda dos tempos acadêmicos. Aí fui experimentando e errando, experimentando e errando, até perceber que o problema eram as vírgulas. Elas deixavam os textos lentos e explicativos demais. Então saquei fora as vírgulas. E foi aí que nada mais funcionou. Porque não bastava sacar as vírgulas. Era preciso tornar as frases interessantes. A poesia foi quem me ajudou bastante nessa hora. O formato poético e musical das frases. Foi aí que entendi que uma palavra tinha de puxar a outra causando uma necessidade de existência da frase. (SILVA, 2017, p. 1)

Não se prender à norma culta da língua portuguesa para dar musicalidade à sua escrita é também uma forma de apresentar a crueza e a turbulência do cotidiano, da rotina imposta pela vida. Sobre isso, aclara a necessidade de “Romper a estrutura estabelecida, o tradicional. Alcançar níveis jamais vistos ou sentidos. Se dispor ao desconhecido. Ouvir a voz demoníaca que sussurra na intimidade isolada e surda de cada um. Se colocar no lugar do outro. Habitar outras intimidades. Habitar o outro” (SILVA, 2017, p. 1).

A capa do livro *O cão mentecapto* tem como ilustração uma fotografia em preto e branco de dois meninos, similar a uma fotografia antiga, sugerindo resgatar a memória da infância de alguém. Na foto, há dois meninos brigando, aos socos, e o cenário é a rua.

Figura 1

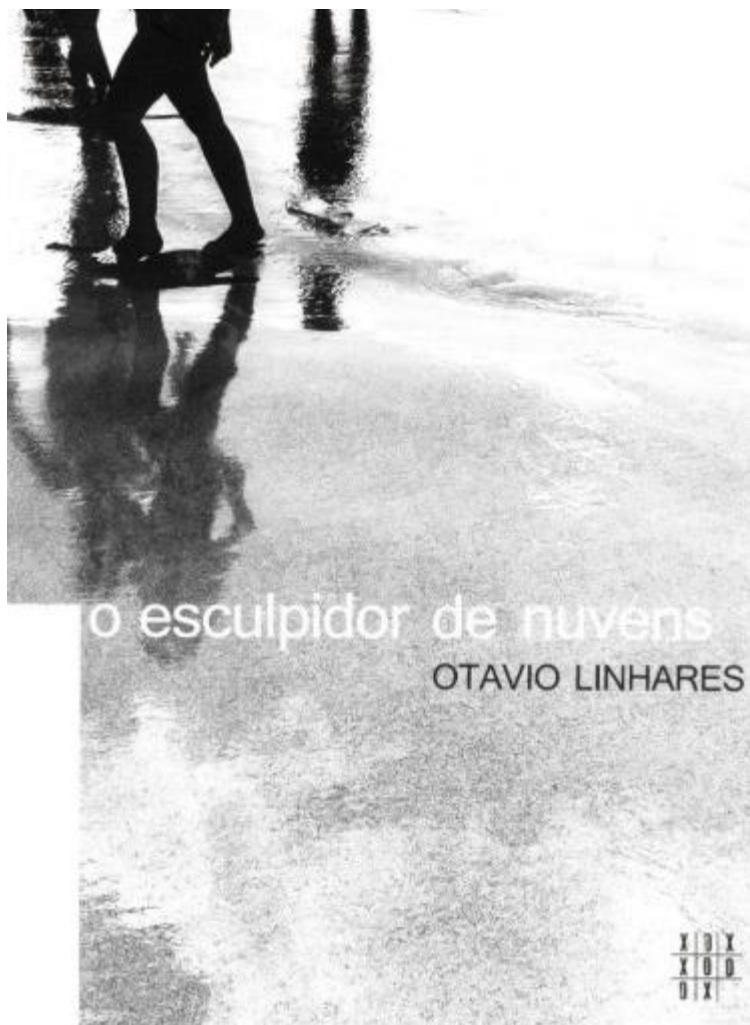


Fonte: LINHARES, 2017, capa

Na fotografia, os dois meninos vestidos com roupas antigas, seguindo o estilo de roupa masculina de épocas passadas, são retratados como a criança homúnculo. Um deles está com a roupa puída e rasgada pelo uso. Compõem a foto materiais escolares jogados pelo chão da rua, dando pistas de que os meninos estão indo à escola ou dela voltando. Eles estão no espaço público, mais precisamente na rua que, conforme DaMatta (1997, p. 40), no imaginário brasileiro, é “Terra que pertence ao ‘governo’ ou ao ‘povo’ e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um local perigoso”. A presença dos meninos na rua é um indício desse espaço que, durante muito tempo, foi exclusivo do universo masculino, com suas disputas e duelos.

A capa de *O esculpidor de nuvens* também chama a atenção, uma vez que capta, na imagem refletida na água, meninos que brincam à beira mar, bem como as nuvens.

Figura 2



Fonte: LINHARES, 2017, capa

A fotografia evoca a ideia de uma criança livre e espontânea e contraria os estereótipos criados em torno dela. A criança relaciona-se com seus pares e escolhe suas brincadeiras, o que está expresso na analogia de esculpir as nuvens com os pés, já que elas estão refletidas no mar.

O quarto escritor selecionado para este estudo é Allan Santos da Rosa, que nasceu em São Paulo, em 10 de abril do ano de 1976 e viveu no bairro de Americanópolis. cursou História na USP, é professor de História da África e do Brasil e atua na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Capoeirista e escritor,

trabalha ativamente para revelar autores jovens da periferia paulistana que não têm espaço no mercado editorial. Com essa finalidade, criou o selo “Edições Toró”, cuja publicação tem a marca de um trabalho artesanal e a autoria de jovens da periferia de São Paulo.

Allan escreve poesia e drama, bem como contos, e o livro *Reza de Mãe*, publicado em 2016, faz parte do *corpus* deste trabalho. Além de escrever, trabalha como locutor e rádio documentarista. Apresenta, em sua obra, a tradição e a cultura negra em sua linguagem. Mestre e doutorando na Faculdade de Educação da USP, participa do Núcleo de Consciência Negra, pesquisando ancestralidade, imaginário e cotidiano negro.

Além de “Reza de Mãe” (2016), escreveu “Da Cabula”, com o qual recebeu o Prêmio Nacional de Dramaturgia Negro (2007), “Zagaia” (juvenil), “A Calimba e a Flauta” (poesia erótica) e “Mulondo Lírico” (2014), recebendo o Prêmio Funarte de Arte Negra, e o ensaio “Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem”.

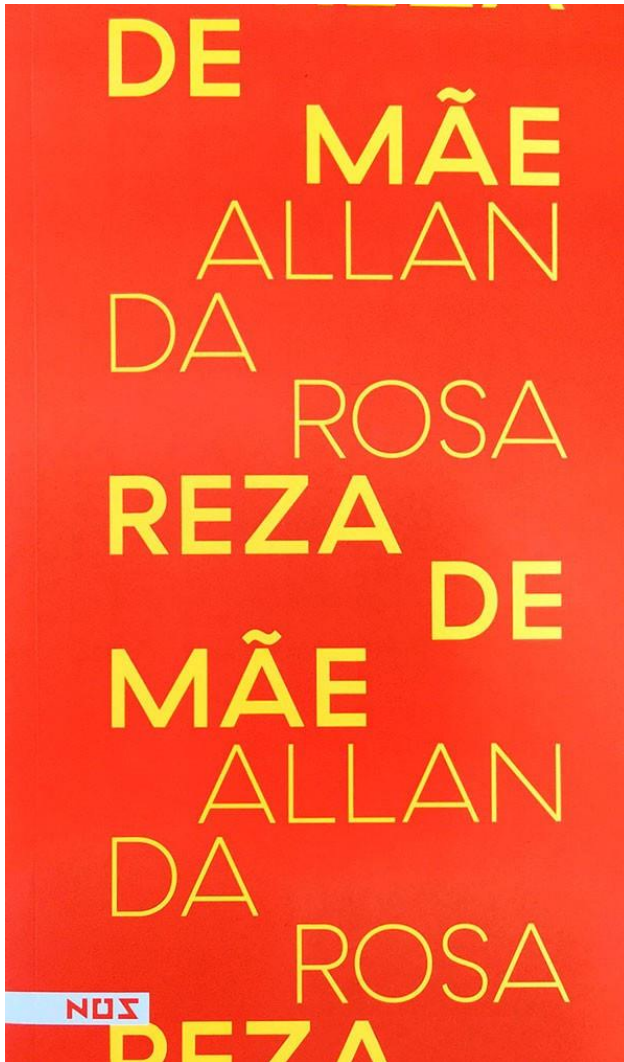
Em entrevista ao site Geledés, o autor falou sobre os desafios de sua obra:

O desafio é se enredar em nossos labirintos, ir pra além das noções simplistas de bom e de mau. Questionar o sistema, suas pauladas em nosso cotidiano, sua força racista em nossa história, mas também se emaranhar nas nossas dúvidas, necessárias em tempo de tanta exclamação raivosa e rasa. Hoje considero que literatura é imaginação, vivência e linguagem. Umedecida e orientada por sua proposta política. O que me encasqueta e onde não quero me atolar é no lameiro de passar pano pra personagem ou de julgá-lo, sem mergulharmos nos seus labirintos, nos repentes de cada dia. O que chamamos de resistência é digno, é glorioso, mas às vezes faz o mesmo jogo que os donos dos controles remotos, dos rebanhos e das antenas parabólicas, berrando palavras de ordem que não contemplam nossas intrigas mais íntimas e que vão além do script previsível da obra feita pra agradar militância (ROSA, 2016, p. 1).

Para Allan da Rosa, o desafio é mostrar ou construir personagens sem adulações ou sendo permissivo e sem julgá-las, ao mesmo tempo em que apresenta as dificuldades cotidianas de quem vive experiências e é tido como objeto de racismo, de modo a questionar os estereótipos sociais.

A cor vermelha, como fundo da capa do livro, é destaque no livro de Allan da Rosa, conforme se pode ver nesta fotografia.

Figura 3



Fonte: ROSA, 2016, capa

O vermelho também está dentro do livro, que foge do layout tradicional de apresentação da escrita preta no papel branco. O vermelho vivo foi associado, por Neves (2018), ao cotidiano periférico, ressignificado por Allan da Rosa em seus contos:

Ao abrir o livro *Reza de Mãe*, o leitor é surpreendido com o texto escrito em um vermelho vivo, tão vivo quanto a rotina dos bairros periféricos, o suor dos que se matam de trabalhar para viver ou o sangue que escorre pelas valetas, pelas páginas do jornal, ou pela tela da TV, quando o 'olhar de fora' retrata à sua maneira os mesmos sujeitos que Allan da Rosa aborda em sua obra (NEVES, 2018).

A percepção de que há uma intenção por parte do autor em provocar reações e sensações fica evidenciada na escolha da cor vermelha, além da linguagem chocante e causadora do efeito de presença. Essa experiência propicia ao leitor sentir a obra com intensidade. Gumbrecht (2010, p. 130), em vez da expressão experiência estética, prefere chamar de momentos de intensidade, entendendo que a palavra estética estaria relacionada a uma ideia interpretativa. Nesse sentido, o contato com a obra é capaz de provocar o que chama de sensações de intensidade.

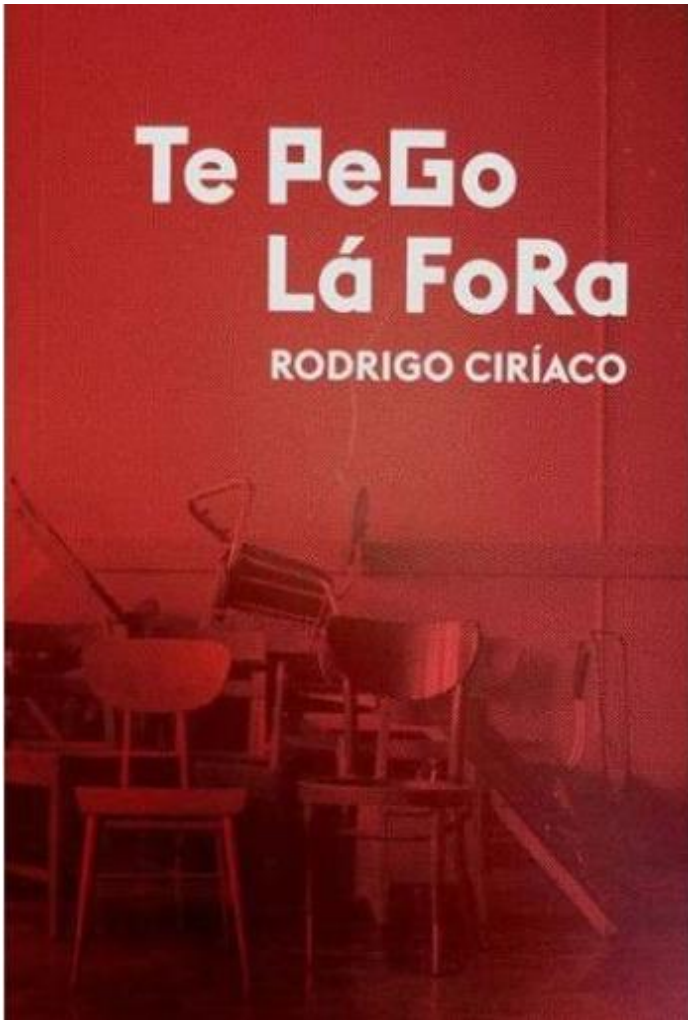
O autor Allan da Rosa afirma que resistir também é, às vezes, gritar para se fazer ouvir e desfazer o *slogan* de que periferia é quilombo ou senzala. Pelo modo como poeticamente preserva sua ancestralidade negra, é possível dizer que se trata de um *griot*, apresentando narrativas cuja linguagem preserva a sonoridade e os nomes de origem africana.

Para finalizar a apresentação dos escritores selecionados, trazemos Rodrigo Ciríaco. Ele é formado em História pela USP – Universidade de São Paulo, autor dos livros de contos *Te Pego Lá Fora* e *100 Mágoas*, além de escrever poesias de protesto, publicadas no livro “Vendo Pó...esia”. Escritor e educador, participa, como coordenador, do chamado *Sarau de Mesquiteiros* em escolas públicas na periferia, para promover a literatura e o teatro, e encontros mensais com escritores. Uma das características importantes desse autor é que a escola pública compõe o espaço das narrativas de seus livros de contos, que tratam da temática ensino público. As personagens de suas narrativas são crianças e adolescentes que se relacionam com outras crianças e com adultos, e são capazes de refletir e falar sobre as dificuldades e as desigualdades sociais na periferia.

O título do livro de contos selecionado para esta pesquisa apresenta uma expressão conhecida como promessa de briga. O espaço representado pelo “lá fora” refere-se à rua, tal qual no filme norteamericano “Te pego lá fora”, lançado em 1987, cujo protagonista Jerry Mitchell é desafiado a brigar por um colega agressivo, escolhendo o final da aula e a rua como tempo e espaço para o combate na tentativa de “lavar a honra”. Para os narradores dos contos desse livro, a solução estaria fora da escola, e a rua seria o espaço destinado às lutas.

A capa do livro *Te Pego Lá Fora* mostra uma sala de aula abandonada, com cadeiras e carteiras escolares velhas e de diferentes formatos, empilhadas em um canto.

Figura 4



Fonte: CIRÍACO, 2008, capa

Estão retratadas nessa imagem algumas carteiras quebradas, de modo a provocar no leitor percepções do ambiente escolar; na foto, há um apelo para ver a escola como um local que já não serve mais para ser utilizado, pois está roto, obsoleto. A imagem, assim como os contos, são de forte impacto e trazem reflexões sobre a escola como mediadora entre casa e rua. Sabendo-se que a escola é vista como importante meio de formação e socialização, vê-la na imagem da capa provoca inquietação. Ao se fazer uma analogia entre capa e texto, os contos também têm a pretensão de causar espanto e tirar o leitor da zona de conforto, levando-o a sentir-se insatisfeito e incomodado com os acontecimentos revelados nas narrativas fictícias. Estaria a escola obsoleta e distante dos alunos? Qual seria o modelo escolar aceitável, que não causaria mal-estar?

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises dos contos escolhidos como *corpus* desta tese. O intuito será o de explicitar como a criança é apresentada nos espaços sociais casa, escola e rua, de modo a perceber as estratégias narrativas para produzir efeitos de presença e efeito estético do Novo Realismo.

O ambiente das ações narrativas é o urbano, como Schollhammer (2013) identificou

[...] como a realidade da violência, profundamente ligada à realidade das grandes cidades que se desenvolveram na segunda metade do século XX, se impõem como um grande desafio para a literatura e para as artes ao mesmo tempo que revela um caminho de renovação e reformulação de conteúdos e de suas expressões (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 8-9).

Esse novo modo de escrita, capaz de tocar o leitor, é apresentado no prefácio do livro *O esculpidor de Nuvens*, de Otávio Linhares, no qual Roberto Alvim, dramaturgo, diretor e professor de Artes Cênicas, diz que: “Otávio Linhares escreve com os ouvidos, pois sabe que sonoridade e modelações rítmicas têm o poder de catapultar nossa sensibilidade em direções polissêmicas e imprevisíveis”. É a respeito de como essas obras são capazes de provocar a sensibilidade no leitor que as análises realizar-se-ão, a fim de perceber, como Roberto Alvim afirma, se cada conto é “escritura de invenção (...) estranha manipulação da linguagem, que instaura tempos e espaços habitados por sensações inomináveis...”

4. NARRATIVAS PARA PROVOCAR: CRIANÇAS E JOVENS NOS CONTOS CONTEMPORÂNEOS

Os contos selecionados apresentam crianças em espaços sociais diferentes, onde aparecem se relacionando com outras crianças e com adultos, em situações muitas vezes atravessadas por conflitos e agressões. Sabendo da importância do espaço social como construção coletiva, as análises das narrativas serão separadas conforme o espaço em que a história se passa, à luz da teoria de DaMatta (1997).

4.1 Espaços e relações sociais

Os estudos de DaMatta (1997) sobre o espaço na sociedade brasileira são importantes para auxiliar no processo de análise das narrativas. Ele enfatiza que o tempo e o espaço são duas demarcações importantes para a compreensão das relações sociais.

[...] as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo provendo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos. Há um sistema de contraste ou de oposição no espaço, ou melhor, na constituição do espaço como coisa concreta e visível; assim como há atividades igualmente distintas. (DAMATTA, 1997, p. 23)

Uma das formas de exemplificar essa relação espaço/tempo são os lugares marcados para serem perenes, destacados com estátuas e monumentos. No Brasil e nos países ibéricos, segundo ele, as praças são uma espécie de sala de visitas, na qual se emolduram os valores e o poder. DaMatta (1997) cita que, por meio de palácios e monumentos, evidencia-se o poder do Estado e das igrejas, o poder de Deus.

No decorrer de sua análise, escreve que os espaços também podem ser transitórios e problemáticos, por exemplo, nas regiões pobres:

Geralmente são regiões periféricas ou escondidas por tapumes. Jamais são concebidas como espaços permanentes ou estruturalmente complementares às áreas mais nobres da mesma

cidade, mas são sempre vistos como locais de transição: "zonas", "brejos", "mangues" e "alagados". Locais liminares, onde a presença conjunta da terra e da água marca um espaço físico confuso e necessariamente ambíguo. (DAMATTA, 1997, p. 33)

Outro fator de relevância para a compreensão dos espaços é que há um comportamento diferenciado conforme o espaço que o sujeito ocupa: “[...] o esperado é que casa, rua e outro mundo demarquem fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais e quadro de avaliação da existência em todos os membros de nossa sociedade”. (DAMATTA, 1997, p. 33)

A casa e a rua são simbólica e metaforicamente contrastantes. No entanto, não são definições absolutas, já que a rua pode apresentar lugares ocupados por grupos que ali se sentem em casa. A casa, desse modo,

[...] é concebida não apenas como um espaço que pode abrigar iguais (como é o caso da família norte-americana) e está sujeita às normas vigentes na rua, mas como uma área especial: onde não existem indivíduos e todos são pessoas, isto é, todos que habitam uma casa brasileira se relacionam entre si por meio de laços de sangue, idade, sexo e vínculos de hospitalidade e simpatia que permitem fazer da casa uma metáfora da própria sociedade brasileira. (DAMATTA, 1997, p. 37)

Assim como a rua possui espaços parecidos com a casa, para determinados grupos, a casa também apresenta espaços que imitam a rua, como: janelas, varandas e corredores, que fazem uma ponte entre o interno e o externo. A rua e a casa, portanto, não são espaços separados: “Relacionam-se por seus subespaços (praças, adros, mercados, jardins, portos, janelas, cozinhas e varandas) e também por ocasiões especiais em que a sua comunicação é possível, obrigatória ou desejável”. (DAMATTA, 1997, p. 43)

A diferenciação entre os espaços sociais, privados ou públicos, é importante para que possamos compreender melhor o modo como as narrativas ficcionais revelam o comportamento infantil ou relacionado à criança nesses locais. Ao escrever sobre os espaços sociais no Brasil, DaMatta (1997, p. 39) diz que “De fato, nada mais bem guardado do que essas passagens da rua para a casa (no caso do ritual das visitas) e da casa para a rua (nos momentos em que se deixa a casa, sobretudo quando isso ocorre pela primeira vez) (DAMATTA, 1997, p. 41). Para ele,

esse contato não é apenas de diferentes espaços, mas de dois diferentes tipos de temporalidade:

É como se estivéssemos pondo em contato não só dois espaços, mas também dois tipos de temporalidade. O primeiro é o tempo da casa, da família e dos amigos, duração cíclica que se reproduz todas as vezes que alguém deixa a casa ou entra em casa. Tempo que se refaz a cada reunião de parentes, amigos e compadres nos almoços de domingo e nas festas onde se celebram as próprias relações sociais. O segundo é um tempo linear: duração cumulativa e histórica. Uma temporalidade impessoal que não dá nenhum direito à saudade ou à reversibilidade plena. Tempo da rua com seus movimentos desordenados e suas "arruaças": às vezes tempo imoral de mudanças... (DAMATTA, 1997, p. 41)

Para DaMatta (1997, p. 95), “[...] é estudando o espaço de uma sociedade que se pode lançar luz sobre questões tão importantes como o seu sistema ritual e o modo pelo qual ela faz sua dinâmica”. A partir dessa perspectiva, na sequência, a análise busca evidenciar como se constroem, nos contos selecionados, as relações entre crianças e entre crianças e adultos em três espaços sociais: a casa, a escola e a rua.

4.2 As crianças nos espaços da casa

Os contos que apresentam a casa como espaço para as relações entre as personagens são os seguintes:

- “Pode ligar o chuveiro” e “Reza de mãe”, de Allan da Rosa;
- “Ben Ben”, “foie gras” e “O natal”, de Otávio Linhares;
- “Miolo mole frito”, de Rodrigo Ciríaco.

As relações de convívio familiar, que se dão no espaço casa, merecem atenção devido à sua influência para a formação da personalidade do indivíduo. Assim, conforme a pesquisadora Renata Pires Pesce (2017, p. 277),

É certo que crianças não crescem em um vácuo, mas sim, em um contexto ambiental com alto potencial tanto de proteção quanto de risco. O ambiente familiar é onde acontece o aprendizado inicial da criança, que pode ser baseado no afeto ou em expressões de conflitos e violências.

Portanto, por ser o ambiente familiar um dos espaços do aprendizado das relações sociais, é nele que a criança receberá as primeiras lições de vida em grupo; desse modo, aprenderá por meio de conflitos e pelo afeto, conforme forem as vivências nesse espaço.

Para Pesce (2017), “Algumas crianças lidam precocemente com experiências negativas de vida, como preconceitos raciais, cuidados inapropriados dos pais, violência na família e os prejuízos causados pela pobreza e desigualdade social” (PESCE, 2017, p. 265). Para a pesquisadora, as agressões sofridas ou vivenciadas por crianças podem resultar – podendo ter a combinação de outros componentes – em um comportamento agressivo futuro, já que seguem o padrão de comportamento aprendido.

Alguns dos contos analisados apresentam o meio familiar como palco de suas narrativas, cujo enredo evidencia diversas agressões vivenciadas ou assistidas por crianças. A literatura, ao ser pensada como resistência, provoca reflexões acerca dessas situações no espaço familiar, causa inquietações e estranhamentos, expande as interpretações.

O autor Rodrigo Ciríaco revela, por meio do conto “Miolo mole frito”, o ponto de vista de uma menina sobre o padrasto. O conto é apresentado sob a forma de uma redação escolar na qual a menina narra que planeja matar seu padrasto: “Essa noite eu consigo. Vou ferver o óleo e de madrugada jogar dentro do seu ouvido. Enquanto ele estiver com o sono pesado, dormindo que nem um menino”. (CIRÍACO, 2008, p. 25)

A personagem segue a narrativa revelando sua intenção, utilizando a escrita escolar como forma de desabafo e, ao mesmo tempo, como forma de se manter resistente em meio à desesperança:

Não será para ele não sofrer não, eu quero que ele sofra. Muito. Mas tem que ser na traiagem pra ele não me machucar mais, não mexer mais comigo. Nem com a minha irmã. Aliás, eu avisei: faz o que quiser no meu corpo dolorido. Me bota pra lavar roupa, limpar a casa, sentar no seu colinho. Antes eu chorava, esperneava, mas agora... Agora eu desligo. Só que deixa a Beatriz de lado. Deixa a Beatriz. Se encostar num fio...
Podia cuspir na minha cara, chupar o meu peitinho. Esfregar a minha testa contra a porta do armário, apertar o meu pescoço – como fez tantas vezes – mas, ela não. Ela ainda é ingênua. Não carrega esse riso triste, esse sangue pisado. O chumbo vazio. (CIRÍACO, 2008, p. 15)

O título anuncia a pretensão da menina de “fritar os miolos” do padrasto. A expressão miolo mole, popularmente conhecida, pode significar alguém incapaz mentalmente. Conotativamente, essa expressão tanto se refere às atitudes do padrasto quanto ao planejamento da menina.

A personagem-narradora continua falando sobre a agressão corporal e sexual impingida pelo padrasto, Antônio, lembrando ter apanhado de cinta, ter recebido ameaças de ter o olho furado com uma agulha de crochê, ter a bochecha queimada com a bituca de cigarro e sofrer sem “soltar nem um pio”.

A estratégia narrativa de Rodrigo Ciríaco, usar a forma de uma redação escolar como meio de expressão e denúncia, expõe as recorrentes violações sofridas por uma criança: a violação de um adulto agredindo uma criança sem defesa, a violação do papel paterno do padrasto no ato sexual incestuoso e a violação da sua livre expressão pelas ameaças. A menina mantém-se silenciada, mesmo persistindo as agressões, para proteger a irmã e, enquanto isso, imagina formas cruéis de retribuir seu sofrimento. A atualização da violação desse tabu feita por meio da linguagem afeta os leitores, provocando-lhes sensações que produzem presença, como sugeriu Gumbrecht (2010).

Na vingança imaginada para aquela noite, a menina irá realizar o seu sonho: “Quem sabe assim ele escuta os gritos que eu não pude dar quando vinha pra cima com o corpo pesado, exalando cachaça. Quem sabe assim a minha mãe acorda e percebe o que fez com a gente. Comigo” (CIRÍACO, 2008, p. 16)

A casa, de acordo com Chevalier (2016), “[...] é também um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal” (CHEVALIER, 2016, p. 197). Esse significado é o oposto do que a menina vivencia, pois, além de não encontrar segurança em sua casa, não pode contar com o aconchego e com a compreensão da mãe, já que, na narrativa de Ciríaco (2008), a mãe aparece como alguém indiferente ao que ocorre à filha. Ao contrário, a menina não se sente segura e nem relata à mãe o que acontece em ausência dela. A única saída encontrada pela personagem infantil é narrar, por meio da redação escolar, sua pretensão de matar o padrasto e fugir de casa, para desse modo proteger a irmã menor e ver-se livre do sofrimento..

Vale destacar que a irmã menor chama-se Beatriz, nome que traz uma simbologia importante nessa narrativa, uma vez que, conforme o *Dicionário de*

Nomes Próprios (2019), “é aquela que traz felicidade” ou “a que faz os outros felizes”. Desse modo, a protagonista da história quer matar e fugir para livrar a irmã Beatriz da infelicidade.

Em “*foie gras*”, de Otávio Linhares, a criança parece querer fugir de uma realidade que enfrenta com dificuldade. O texto inicia com a afirmação de que “um homem me carrega no colo. Tem o pior hálito do mundo. da sua boca sai o cheiro tóxico da fumaça branca da chaminé da fábrica que dá pra ver da janela do quarto” (LINHARES, 2015, p. 14). Ao estabelecer conexão entre o hálito do sujeito que a carrega com algo tóxico e perigoso, manifesta sua insatisfação diante da situação vivenciada.

O título do conto, *foie gras*⁵ (uma iguaria apreciada na cultura francesa que indica uma violação ocorrida no estômago de gansos, patos), sinaliza os possíveis abusos cometidos contra a criança. Desta forma, o título é uma metáfora para os abusos sofridos por ela.

O hálito do homem é comparado com o fígado, na analogia feita anteriormente é o órgão doente do ganso que, forçado a comer, pode chegar a atingir 10 vezes seu tamanho normal. Nota-se, subentendida, uma outra conotação: “os ossos feitos de ferro. feitos de aguentar e aguentar e aguentar. aguentar pra que as pernas não vacilem. mas elas vacilam. e ele me olha. você vai ter de suportar o peso do mundo, ele grasna” (LINHARES, 2015, p. 14). O “grasnar”, gritar como um ganso bravo, emite uma espécie de aviso de que ela, a criança, tal como a ave, terá de suportar o peso do mundo.

Não é possível saber se o narrador é um menino ou uma menina, pois a palavra criança é empregada. Ela diz que o homem acredita ser preciso mostrar que é forte, pois ouviu isso de uma mulher a quem o narrador chama de “mulher demônio”: “[...] ele acreditou e passou a repetir essa besteira feito um mantra todo dia no café da manhã para assistirmos de camarote a sua boca silêncio noucautear seu estômago com potentes socos de agulhas (LINHARES, 2017, p. 15). Isso leva a crer que o homem seja alguém que convive diariamente com a criança, que a carrega no colo, ou seja, seja responsável por ela.

⁵Esta iguaria típica da culinária francesa é um patê gorduroso feito com o fígado dilatado de patos, gansos e marrecos. Para que o órgão fique hiperdesenvolvido, as aves são submetidas a uma vida confinada e a uma alimentação forçada, o que gera protestos de grupos de ecologistas do mundo todo. (SUPERINTERESSANTE, 2012).

O homem, no entanto, deixa a criança no chão até o momento em que esta prova uma bebida e percebe estar sob o olhar de malícia de uma mulher: “[...] ela me olha, sorri com malícia. Sorrio também. E meu sorriso é sádico. (...) converso com ela. Agora fazemos parte um do outro. Eu e ela. Fico tonto. Todos gritam. Gritam gritam gritam (LINHARES, 2017, p. 16).

A ação narrativa acontece dentro de uma casa, que a criança narradora afirma ser a casa de amigos. A dona da casa é apresentada como a pessoa que mais grita e empurra o marido com os joelhos. Quando a mulher dança, “[...] as coisas dançam e voam da cozinha pra sala e de volta pra cozinha e de volta tudo de novo várias vezes. a sala é toda ela um céu de vasos pratos copos. pássaros voando pela janela”. O texto apresenta momentos de confusão e causa a sensação de insegurança e de mal-estar, demonstrando a perplexidade infantil diante de pessoas que gritam, sem dialogar.

Conforme Lexicon (1990), a casa é uma

Área organizada e cercada, como a cidade ou o templo, é símbolo do cosmos, ou seja, da ordem cósmica. As sepulturas tinham muitas vezes a forma de casa, pois eram interpretadas como a última morada dos homens (por exemplo, as pirâmides do Egito). Da mesma forma que o templo, a casa muitas vezes é um símbolo do corpo humano, visto ser ele considerado (por exemplo, no budismo) o abrigo da alma somente por curto tempo. (LEXICON, 1990, p. 47)

A casa, nesse conto, é um local de falta de acolhida e aconchego, parecendo ser um local de orgias, bebedeiras e abuso de menores. A criança não gosta de estar lá, em meio aos outros:

não quero mais ficar aqui. caminho até o quarto. lá pra dentro com os outros. ando pelo corredor escuro. tem um brilho que sai de uma porta lá no final. é o quarto do meu amigo. vou até lá. os amigos jogam um videogame. não tenho um videogame. olho para trás procurando o homem que me carrega no colo e a porta do corredor se fecha. (LINHARES, 2015, p. 17)

No final, a criança passa por um corredor escuro e encontra um ambiente onde há outras crianças. Ali, fica longe do homem e para além da porta do corredor escuro que se fecha – talvez ficando em sua memória. O corredor, conforme DaMatta (1997), é um espaço de transição, de passagem e, mesmo estando dentro da casa, é de ocupação transitória e parece ter a mesma função da rua. No conto, a

criança o caracteriza como um local escuro, onde não há clareza do que poderá acontecer, o que mais uma vez causa mal-estar no leitor, como efeito empregado pelo autor, capaz de provocar a sensação de náusea e repulsa.

Em “Ben Ben”, de Otávio Linhares, há um narrador menino que, em vez de ir à escola, vai para a rua fumar: “abro a porta do quarto devagar pra não ranger as dobradiças. espio pela fresta. nada. não tem mais ninguém em casa” (LINHARES, 2017, p. 16). O menino se arruma: pega um cigarro por ele escondido, veste uma roupa nova por baixo do uniforme, pois pegará o ônibus e não quer que desconfiem que ele não irá à escola.

O menino narra a situação de privação financeira da casa: “[...] abro a geladeira. nada. água margarina uns fiapos de alho e um ovo que vou almoçar junto com a maionese e catchup e o miojo. é a crise” (LINHARES, 2017, p. 16). Em outro momento, procura por moedas “reviro os potinhos que têm pelas prateleiras atrás de algumas moedas. nada. caralho! (LINHARES, 2017, p. 17).

O narrador menino diz que a mãe lhe ensinou a ler e escrever e, por isso, ficou adiantado na escola um ano, condição caracterizada por ele como ruim, pois apanhava dos meninos mais velhos. Ter ensinado ao menino as primeiras letras revela a escolarização da mãe, e a preocupação dela com o aprendizado está presente, talvez como uma esperança diante das dificuldades enfrentadas pela família. Durante a narrativa, o menino teme que a mãe descubra suas mentiras: “[...] se alguém te vê zanzando por aí tipo burro com uniforme e a mala do colégio já vai logo te dedurar pra tua mãe. é uma coisa muito foda o dedo duro (...) e aí é porrada xingação espancamento” (LINHARES, 2017, p. 18).

O título “Ben Ben” faz referência à substância alucinógena benzina que é utilizada na composição do lança-perfume.⁶ Isso se mostra no desfecho do conto, quando os amigos revelam que o narrador derramou benzina, e o amigo acendeu um isqueiro, queimando-lhe parte do cabelo e fazendo-o desmaiar.

Parte da narrativa se dá quando o menino vai até o prédio da amiga, revelando outro contexto familiar. O pai da menina é um advogado, cuja riqueza possivelmente foi adquirida de forma ilícita, conforme afirmações do narrador, e tem atitudes autoritárias e agressivas com a própria família e com o menino:

⁶ <<https://www.infoescola.com/quimica/benzina/>>

[...] olha pra mim moleque! e pega no meu queixo levantando a minha cabeça. filho da puta! penso. se eu fosse maior te quebrava a cara velho do caralho! penso também. não quero saber da minha filha andando com fumantes! porque vocês fazem isso? penso. porque ser tão pau no cu com a própria filha? o cara me empurra dentro do elevador e PLAW! bato a cabeça lá no espelho do fundo.(LINHARES, 2017, p. 21)

Há, nesse trecho, a manifestação do pensamento do menino, que sente raiva ao ser agredido verbal e fisicamente pelo pai de sua amiga. Mais uma vez é na rua que o protagonista busca livrar-se das dificuldades e, após pegar ônibus e chegar perto de casa, senta-se no meio fio e encontra seu irmão de oito anos: “[...] meu irmãozinho mais novo senta ao meu lado. Ele tem oito anos. Oi mano. Oi. Dá uma bola? Estico o cigarro pra ele. Ele fuma tudo numa só tragada (LINHARES, 2017, p. 23).

A rua se opõe à casa com muita clareza nesse conto. Nele, são apresentadas duas situações familiares distintas em que dois adolescentes preferem a rua. Uma delas é sobre um menino que quer fugir da obrigação de estudar imposta pela mãe e, a rua, é para ele sinônimo de liberdade. Outra situação apresenta a amiga desse menino, que diferente dele é rica, mas sofre por seu pai ser agressivo.

A presença das drogas serve como espécie de fuga, sendo encontrada na rua, lugar onde o menino liberta-se do ambiente da casa, onde vive as dificuldades da falta de dinheiro. O conto mostra o consumo de droga por uma criança de oito anos, que parece ter familiaridade em fumar. Nesse conto, portanto, há o desejo do menino narrador de fugir da casa e da escola, lugares onde tem deveres a serem cumpridos, para estar na rua, vivenciando aventuras com seus amigos.

Em “Reza de mãe”, de Allan da Rosa, a protagonista é uma mãe que, como tantas mães brasileiras, trabalha fora e sua filha fica em casa sozinha: “[...] Eu só vejo minha princesa dormindo quando chego destroçada de noite, que antes dela levantar pra limpar a casa e ir pra escola eu já saí. Quando Lavanda volta, faz a janta e deita antes de eu chegar” (ROSA, 2016, p. 53).

A grande preocupação da mãe é que o irmão dela, Riva, possa fazer algum mal para a menina: recomenda sempre à menina que não abra a porta do barraco onde vivem para o tio. A mãe, ao rezar diariamente para Nossa Senhora pedindo a ela proteção sobre a filha, evidencia o ideário católico de papel feminino: a perfeição e a obediência à Maria.

O sentimento de cuidado e a preocupação que a mãe demonstra por sua filha é evidenciado. No conto, a mãe contempla a menina dormindo: “A princesa dorme, é a paz, a pluma babada da paz. Pérola amacia um chamego na testa, a menina suspira e mexe mas não acorda” (ROSA, 2016, p. 54).

Contudo, conforme Elisabeth Badinter (1985), o sentimento de maternidade nem sempre existiu, pois se trata de uma criação da sociedade para atender, por exemplo, aos interesses governamentais. Na atualidade, no contexto ocidental, não amar o filho é visto como algo inaceitável:

A sobrevivência da espécie exige sem dúvida que façamos filhos, mas quem nos poderá obrigar a obedecer à santa natureza? A fêmea, esta não tem escolha... Hoje, já não podemos admitir como inevitável que a mulher tenha filhos. Nem mesmo que os ame, quando os teve. Mas isso, em contrapartida, não é novidade, embora seja sempre visto como um escândalo.(BADINTER, 1985, p. 16)

No conto, a mãe, que vive sozinha com a menina, tem afeto pela filha e também a preocupação de que nenhum mal lhe ocorra. Ao fim do dia, a menina relata as tentativas de um homem, a quem chama de tio, de entrar na casa: “Mãe, quinta-feira o tio disse que queria pegar ferramenta e me dar um presente, disse que era um bombom. Tentou até passar a mão por debaixo da porta. Por que não pode abrir pra ele?” (ROSA, 2016, p. 58).

O conto de Allan da Rosa (2016) remete ao conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, pela semelhança, ao apresentar a personagem mãe alertando a filha a respeito dos perigos que pode encontrar. O lobo mau, ou o tio Riva, representa uma ameaça e um perigo a serem evitados.

De acordo com a pesquisadora Luciana Pereira de Lima (2008), as agressões domésticas dirigidas à criança não estão atreladas exclusivamente às condições financeiras da família, pois elas acontecem em todas as classes sociais.. No entanto, o que se percebe é o fato de as famílias de classes média e alta disporem de recursos para garantir o sigilo.

A mãe rememora que seu irmão, o tio Riva, já realizara tentativas de abuso e agressividade contra ela: tentou lhe subir a saia quando ambos eram meninos e, porque não conseguiu, cortou-lhe um pedaço da orelha. Lembra da atitude de sua mãe: “Mamãe não corrigiu, capaz que até passou atestado de macheza pro fedelho” (ROSA, 2016, p. 62). Essas atitudes expõem a socialização masculina, na qual são

naturalizados os comportamentos de dominação pela sexualidade, poder e superioridade.

A respeito do tio Riva, o narrador conta que “É dentro de casa que a baba brilha no piso. Na rua é erva-doce e porta pra dentro é chá de losna. Enfurnado no barraco, o irmão hoje mete até celular nas filhas quando a esposa vai trabalhar [...]” (ROSA, 2016, p. 62). O modo como a cena é descrita extrapola os limites do texto no sentido de provocar sensações, estratégia estética que Schollhammer (2013) chama de realismo afetivo, ou seja, há a criação de efeitos sensíveis de realidade, em uma manipulação de sentidos, criando intensidades. A isso, Gumbrecht (2010) chama produzir presença, que é a intensificação dos tabus narrados a respeito do incesto.

Por mais que seja advertida para não abrir a porta ao tio, a menina desaparece de casa e o narrador diz que “[...] o beco inteiro viu o vagal dando chocolate pra menina (...)” (ROSA, 2016, p. 65), por mais que a mãe afirme estar a menina na casa de uma amiga.

Os contos desse primeiro grupo têm em comum o espaço da “casa”. Vale destacar que os autores, em sua escrita ficcional, mostram esse espaço diferente do idealizado, como um lugar seguro e acolhedor (DAMATTA, 1997). A casa é considerada uma “Área organizada e cercada, como a cidade ou o templo, é símbolo do cosmos, ou seja, da ordem cósmica” (LEXICON, 1990 p. 47). De acordo com o Dicionário de Símbolos, “A casa é também um símbolo feminino, com sentido de refúgio, de mãe, de proteção, e de seio maternal” (CHEVALIER, 2016, p. 197). Nos contos de Otávio Linhares, no entanto, ela não apresenta essa característica de aconchego, de útero materno: aparece como um lugar incerto e ameaçador, onde o medo e o perigo estão constantemente presentes.

O modo como o sofrimento é descrito pelas personagens crianças, nos contos acima citados, permite que o leitor partilhe dessa experiência. Schollhammer (2013) mostra ser essa uma estratégia da estética afetiva, que inclui a dimensão participativa, e opera entre a vida e a arte, ou seja, é capaz de interferir nas sensações do leitor. Os contos de Otávio Linhares são narrativas que atuam como um desencadeador para envolver o leitor, provocar nele o sentimento de agressão ou de medo.

Nessa escrita, as relações familiares entre crianças e adultos são permeadas por conflitos e apresentam situações que chocam e causam impactos.

Sales (2014) afirma que a OMS (Organização Mundial da Saúde) faz uma classificação de quatro tipos de violência contra a criança: “[...] abuso físico, sexual, emocional ou psicológico e negligência, os quais podem resultar em danos físicos, psicológicos; prejuízo ao crescimento, desenvolvimento e maturação das crianças” (SALES, 2014, p. 872).

A casa, espaço social considerado como um lugar acolhedor por DaMatta (1997), na maior parte dos contos apresentados, é um espaço de opressão e atitudes violentas. A criança dos contos, em sua maioria, enfrenta diversos tipos de situações de conflitos e agressões e precisa enfrentar os problemas, tornar-se responsável pela própria defesa e é obrigada a tomar decisões frente a tais eventos, mesmo em uma fase em que deveria estar sendo protegida.

4.3 Crianças e jovens no espaço escolar

Um dos ambientes mais comuns que aparecem em narrativas ficcionais ou memorialistas, cujas protagonistas são crianças, é a escola. É na escola que ocorrem boa parte das vivências e partilhas entre crianças e adultos, mantendo a socialização, além de ser o espaço que intermedia a enorme gama de conhecimentos. Conforme Antunes,

Para a maioria das crianças, é a escola que marca o início da sua atuação pública. É na escola que muitas delas vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e, dependendo do projeto educacional, da prática político-pedagógica da escola, elas terão a oportunidade de vivenciar experiências, relações humanas, aprendizados que vão contribuir para que sejam cidadãos e cidadãs éticos, solidários, democráticos (ANTUNES, 2015, p. 57).

A escola possibilita que a criança, fora de seu núcleo familiar, se identifique com seus pares e desenvolva competências para conviver em grupo; ao entrar em contato com o grupo de crianças, desenvolve diferentes competências, relacionando-se, cooperando, fazendo negociações e trocando experiências (DIAS apud COIE; DODGE, 1998).

O ambiente escolar está presente em 12 (doze) das narrativas analisadas:

- “A.B.C.”, “Questão de Postura”, “Perdidos na selva”, “Socá pra dentro”, “Boca do lixo”, “O quadro negro” e “Papo Reto”, de Rodrigo Ciríaco;
- “Cães famintos” e “A escola”, de Otávio Linhares;
- “Quando a UTI veio me pegar na escola”, Allan da Rosa;
- “Espiral” e “Primeiro dia”, de Geovani Martins.

Em “Cães Famintos”, do escritor Otávio Linhares, as personagens crianças e adolescentes estão, conforme diz o narrador, na maior escola de São Paulo, e são cotidianamente expostas a situações de humilhação, provocadas por alguns colegas violentos.

O menino, personagem do conto, narra o cotidiano escolar no qual se verifica que, entre os colegas da escola, há a separação “[...] entre os melhores e os piores do momento” (LINHARES, 2017, p. 26). Os melhores são os meninos com comportamento agressivo e violento, e ele percebe que os melhores parecem estar sempre com a razão. Nesse conto, são utilizados os recursos do Realismo Afetivo que, segundo Schollhammer (2013), afetam o leitor. Conforme esse autor,

Na prosa contemporânea o impacto afetivo não surge em decorrência do supérfluo dentro da descrição representativa, senão em consequência de uma redução radical do descritivo, de uma subtração na estrutura narrativa da construção sintática de ação e da preeminência da oralidade contundente do discurso em procura do impacto cruel da palavra-corpo. (SCHOLLHAMMER, 2012, p. 139)

A respeito das narrativas aqui analisadas, mesmo ao representarem situações extremas, não o fazem com o intuito de simplesmente fazer uma imitação mimética do mundo, mas, conforme o novo Realismo literário, para enfrentá-lo: “O novo enfoque do Realismo presente na ficção contemporânea brasileira tem sido operado por meio da afetação (agressiva do leitor)” (MENDES, 2015, p. 155). Assim, para o Novo Realismo, essas situações de conflitos e brutalidade seriam instrumento na produção de sentido e de presença também, com o intuito de causar choque no leitor.

No conto citado, a personagem fala do professor de Matemática e afirma que ele gosta de mandar, revelando uma relação de coerção entre professor e aluno, quando o professor chama a atenção do menino:

[...] que cê tá olhando lá fora? nada. perdeu alguma coisa? não. então vire pra frente! japonês filho da puta! penso. a piaçada do fundo ri. calem a boca e prestem atenção no que tá escrito no quadro! já copiaram tudo? já copiaram teu cu! penso, e antes que alguém responda ele já está proferindo palavras de ordem para a classe (LINHARES, 2017, p. 26).

A postura coercitiva do professor está no que Foucault (1999) chama de controle do corpo e no modo como se comunica com os alunos. Como em qualquer escola, há um governo excessivo sobre os corpos para mantê-los em um modelo padrão. Em geral, as relações sociais evidenciam essa busca pela eficácia dos corpos adestrados, e isso está presente na narrativa, seja na relação entre professor e aluno, seja entre os próprios pares, que disputam destacar-se nos grupos escolares.

O narrador fala de um colega chamado Zé, o filho do coordenador da escola, que vive batendo em todos e, por ser o maior, adquirira o direito de separar quem era bom e quem não era:

o zé já repetiu de ano quatro vezes e foi suspenso umas trezentas. se o pai dele não fosse coordenador ele já teria sido expulso. o piá tem um metro e oitenta e quinze anos. é um gigante só que é um mongol. adora bater em todo mundo. até numa professora ele deu um tapa uma vez. abafaram o caso e ele continua vindo pra aula. (...) os piás maiores e os que sabem fazer algum tipo de merda no colégio ficam bem lá no fundo ao redor dele um tipo de escudo de puxa sacos (LINHARES, 2017, p. 28).

Esse conto apresenta a escola como um espaço onde há diversas relações de opressão: o professor é autoritário; um colega agride fisicamente os colegas e até mesmo uma professora; os colegas maiores oprimem os menores por meio de chantagens, xingamentos, ameaças e brincadeiras violentas quando, por exemplo, no recreio, ficam jogando a mochila dos colegas como se fosse bola de futebol:

agora vem o recreio e com ele a sequência infinita. primeiro você tem de guardar todo material antes que eles cheguem e te tomem alguma coisa e façam essa coisa voar por aí. depois segurar a mochila bem forte para ela não ir pro chão e ficar levando chutes pelos corredores da escola com todo mundo berrando TÁ NO CHÃO É BOLA! (LINHARES, 2017, p. 28-29).

Nesse conto, a criança protagonista se sente intimidada diante de alguns colegas que provocam situações rotineiras de opressão. Há a menção de que, entre as meninas, também acontece a divisão entre melhores e piores: “[...] e elas também se xingam e se batem e competem por alguma coisa que deve fazer algum sentido que ainda não conseguir entender qual é” (LINHARES, 2017, p. 28).

O recreio é narrado como um momento de extrema atenção: “[...] nunca se sabe de onde vai vir uma bolinha de papel ou uma voadora ou uma baldada de água. comer de boa deve beirar os quinze por cento de chance” (LINHARES, 2017, p. 29). Para o narrador, “[...] a escola é um lugar inapropriado para menores de um metro e meio e quarenta quilos” (LINHARES, 2017, p. 29), opinião que revela a dificuldade de relacionamento entre as crianças e entre crianças e adultos no espaço escolar.

A escrita do autor Otávio Linhares acompanha o ritmo rápido da linguagem de jovens urbanos, evidenciada pela subtração do ponto final e do uso de letra maiúscula, imprimindo um tom de oralidade ao texto. Há o distanciamento da norma culta padrão, pois o autor utiliza a variação coloquial, gírias e palavrões, características da linguagem empregada por jovens e moradores do espaço urbano.

Acompanhando o fluxo de consciência do narrador, o leitor testemunha a angústia e o medo vivenciados nas situações escolares. As ações agressivas, nesse conto, se desenvolvem como uma progressão: de pequenas brincadeiras agressivas ao episódio de morte de um colega; das ameaças de ter os materiais escolares tomados ou ser agredido pelos colegas.

O diretor da escola é caracterizado como alguém que gosta de exercer seu poder. Quando o narrador e o amigo dele são intimidados e agredidos pelos meninos maiores, todos são levados para a sala da direção e criticados pelo diretor, sem que haja a possibilidade de diálogo ou de poderem explicar o que aconteceu. O diretor sai de sua sala por um momento, e os meninos maiores resolvem agir: “[...] ninguém vai ouvir os berros do meu cúmplice levando uma camaçada de pau e sendo arrastado pela sala como se fosse um pedaço de carne na boca de um cão faminto” (LINHARES, 2017, p. 31-32).

Esse ato é presenciado pelo protagonista, que sofre diante de uma cena brutal provocada por um grupo de estudantes; o menino fica paralisado, sem reação, e pensa

[...] vixi. o piá está estirado no chão e a respiração dele está bem fraquinha. o cavalo que jogou minha mala no chão empurra o nanico com o pé. o corpo balança de um lado pro outro e nada. Eles se olham e ficam apavorados e saem correndo da sala. Não sei o que fazer. Quer dizer, acho que sei mas não consigo me mexer da cadeira. Estou preso. Tento gritar e a voz não sai. O piá começa a regurgitar sangue. Ele está tossindo e os pedaços de dentro estão saindo pra fora. Já pintou todo o tapete de vermelho. Tem um rombo na cabeça que está saindo sangue e também está sangrando pelo cu e o joelho está virado pro lado errado e não consigo ver o olho esquerdo dele. Merda! (LINHARES, 2017, p. 32).

O título do conto, “Cães famintos”, é tanto uma analogia aos meninos agressores quanto à morte do estudante. Conforme o Dicionário de Símbolos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 176), “A primeira função mítica do cão, universalmente atestada, é a de psicopompo, guia do homem na noite da morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida”. Para os germanos, “[...] um cão terrível, chamado Garm, guarda a entrada do Niflheim, reino dos mortos, país de gelos e de trevas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 176).

A ligação do cão com a morte está presente no antigo zodíaco mexicano: A “décima terceira e última constelação do antigo Zodíaco mexicano é a constelação de cão; ela introduz as ideias de morte, de fim, de mundo subterrâneo [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 177). Em algumas culturas, o latido de um cão denota presságio da morte, conforme o que ocorre no conto analisado, quando os cães famintos do título anunciam que algo nefasto ocorreria.

Após contar sobre o modo como o menino morre, o narrador termina a narrativa demonstrando indignação: “[...] e pensar que quem matou o piá foram os melhores do momento” (LINHARES, 2017, p. 33).

De acordo com Cortázar (2006), há um elo entre o contista, o conto e o leitor; o contista precisa ser capaz de provocar no leitor a comoção e o desejo de continuar lendo seu conto, em um clima

[...] que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contacto com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela. E o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único,

inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (CORTÁZAR, 2006, p. 157).

No conto de Linhares (2017), esse clima descrito por Cortázar (2006) está presente; é perceptível a tensão e a intensidade provocada pelas escolhas do autor, seja pelas palavras duras empregadas, seja pelo modo como a cena da morte do menino é descrita. É como se o leitor, por meio do texto, passasse a contar com componentes visuais e auditivos, capazes de marcarem-lhe o próprio corpo de sensações.

Mais de uma vez percebe-se que o autor utilizou estratégias de escrita capazes de chocar e de intensificar os sentidos, ao que Gumbrecht chamou de produção de presença; e Schollhammer, de realismo afetivo. Ao narrar, por exemplo, que “Tento gritar e a voz não sai. O piá começa a regurgitar sangue. Ele está tossindo e os pedaços de dentro estão saindo pra fora. Já pintou todo o tapete de vermelho”(LINHARES, 2017, p. 32), o autor evoca sensações de choque; suas escolhas vocabulares e de sintaxe foram capazes de provocar certos sentimentos que não seriam evocados, talvez, com outras escolhas.

O conto “Questão de Postura” também apresenta como espaço a sala de aula. Nele, o professor observa e se aproxima de um menino que esfrega a mão dentro da calça. Ao abordar o estudante, vê este abaixar o zíper e mostrar-lhe um revólver, o que parece provocar um certo alívio no professor: “– Ah! Tudo bem. Pensei que fosse outra coisa” (CIRÍACO, 2008, p. 23).

Tanto o revólver como o alívio do professor parecem comuns no contexto do conto; flagrar o uso de arma de fogo em sala de aula parece mais trivial, na concepção do professor, que o enfrentamento de uma situação que induz o leitor a supor se tratar de uma masturbação. O próprio título, ao apresentar o termo postura, faz referência ao modo de posicionar-se diante de determinado assunto ou situação; no texto de Ciríaco (2008), portar arma parece fazer parte do comportamento comum entre os personagens.

No conto “O quadro negro”, um menino narra não gostar do ambiente escolar, pois não gosta de ficar preso, e a hora de ir para a escola é, para ele, a pior hora do dia. À frase do pai ao acordá-lo, dizendo ser hora de ir para a escola, exclama: “[...] Ô frase desgraçada” (CIRÍACO, 2014, p. 65). O narrador declara não gostar de alguns professores: “Bando de picareta. Fora os que faltam. Aula vaga é

todo dia. Entra uns eventual que a gente nunca viu, não se apresenta nem nada, já passa uma lista de presença e lousa. Lição, lição e lição. Nem pergunta o que a gente tá aprendendo”(CIRÍACO, 2014, p. 65).

O conto “A.B.C.”, do mesmo autor, apresenta a fala de um menino que justifica ao professor o motivo de não querer fazer a lição. Afirma estar sob o comando de Marcola, um traficante de drogas, que diz ser seu patrão: “Deus é brasileiro. Mas quem manda é o Marcola. É, ele é o patrão” (CIRÍACO, 2008, p. 15).

A personagem diz passar a noite “só fazendo avião”; tal gíria significa fazer a ligação entre o traficante de drogas e o usuário. A personagem, portanto, servia de intermediário, vendendo drogas. Fala, também, que depois das quatro da manhã fica jogando: “[...] O jogo é bravo. Exige concentração. Que fita eu tenho? Daquela de tiro. Plá! Plá! Plá! Me imagino tipo com uma sete-meia-cinco. Mas logo mais eu tô com uma automática na mão. É, cê vai ver, doidão” (CIRÍACO, 2008, p. 15). Desse modo, além da brutalidade do mundo real, o menino alimenta seu imaginário com os jogos violentos.

O narrador-personagem declara não saber ler, mas diz que é bom nas contas, já que trabalha com dinheiro, pois é do próprio trabalho que garante sua vida cara:

[...] Quem paga meu tênis, minhas roupa de marca? Quem? Pai e mãe num tenho. Já foi. Tudo morto. Só balaço. Mas eu nem ligo, já cicatrizô. Nem choro, é rapá, homem não chora. Só Jesus chorou. O cara era gente fina, mas ó, muito pacífico. Comigo não, é na bala. Minha vida é na quebrada. E no esquema. Nem olhe pra minha cara. Olhô, plá! Levô tiro. (CIRÍACO, 2008, p. 15)

O menino conta que tem treze anos, já matou, ficou um ano na FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), hoje chamada de Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), onde enfrentou várias rebeliões. “Tô aqui de L. A., só por causa do juiz. Mêmo assim, num tem quem me segura” (CIRÍACO, 2008, p. 16). Comenta que a escola é muito parada e que, na rua, ele é mestre: “Mudá? Só se for de ponto. De vida eu não quero não. Tô bem, prussô. Valeu a preocupação, satisfação” (CIRÍACO, 2008, p. 16).

Esses dois últimos contos permitem que o leitor sinta o que é a vida de crianças envolvidas com o tráfico de drogas. O menino conta que tem um

patrão mais poderoso que Deus, que trabalha durante a madrugada, que precisa de muita concentração para que logo tenha uma arma. Vivendo no “esquema” e na “quebrada”, com 13 anos, é responsável por si mesmo, pois é órfão de pai e mãe. Ao contrário de Jesus, que era pacífico, ele é “da bala”, matara alguém e entrara em conflito com a lei, na figura do Juiz, que o enviou para a FEBEM, onde participou de várias rebeliões. Para ele, a escola é parada: sem movimento e sem qualquer tipo de conexão com o modo de vida por ele vivido na rua, onde mais que aluno, se tornou um mestre.

A realidade das grandes cidades brasileiras revela que crianças e adolescentes são vítimas de situações de agressão cotidianamente. O conto, portanto, chama a atenção para o tema, já que a rua vai ser o lugar onde meninos e meninas vão encontrar alento para as grandes dificuldades enfrentadas no ambiente familiar. Desse modo, a casa é palco para uma diversidade de ações de negligência e de violações que ocorrem cotidianamente.

Um conto de Allan da Rosa que traz as relações escolares como palco é “Quando a UTI veio me pegar na escola”. Nele, há a narração de um menino que fica sabendo que irá apanhar na hora da saída: “Pensei que tava cagado. Um passo pra dentro do portão e manjei que eu era o alienígena, o bafafá da tarde. Juntei os teco da notícia, umas me aloprando, outras me dando os pêsames. Eu tava jurado pra hora da saída” (ROSA, 2016, p. 89).

O narrador se lembra de um colega que passou pela mesma situação:

Um moleque ficou com óculos atolado na cara e a cintura desatarraxada. Outro levou tanta patada no coco que azuretou e a família internou. Eu ia fazer igual o Raimundinho: encolher no chão e proteger a cara. A mochila amenizando os chute nas costa, os caderno de escudo. Ele só teve hemorragia interna... passou dez dias voltou recuperando matéria. Capaz de nem perder férias. Uma professora até ia socorrer, dar reforço, mas ameaçaram estuprar. Raimundinho ia compensar nos meses ou nos ano pra frente (ROSA, 2016, p. 89).

O texto indica um ambiente escolar de insegurança e ameaçador, onde as agressões estão presentes e parecem compor um cenário que se repete. A escola, ambiente de transição da casa para a rua, pois também é espaço público, é apresentada como um cenário onde o maior obstáculo parece ser a convivência.

A linguagem empregada pelo autor é a coloquial, sendo que também aparecerem palavras de origem africana, por exemplo, munganga: “Na saída veio a Déinha e aumentou meu cagômetro, comédia aquela voz esganiçada despejando munganga. Vich, cê vai virar uma paçoca nojenta” (ROSA, 2016, p. 93).

Em “Espiral”, de Geovani Martins, o narrador se lembra dos primeiros delitos cometidos: “Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na rua da minha escola, eles tremiam quando o meu bonde passava” (MARTINS, 2018, p. 17). Recorda que ele e seus amigos se sentiam intimidados pelos meninos maiores e violentos de sua escola e que, quando andavam pela rua cometendo roubos, se sentia um daqueles meninos: “Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velhasegurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação” (MARTINS, 2018, p. 17).

O protagonista, juntamente com seus colegas, enfrenta a força de alguns meninos mais velhos: “[...] vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos” (MARTINS, 2018, p. 17). O espaço escolar, portanto, é cenário dessa rivalidade entre meninos maiores e menores, e onde afrontar a ordem e experimentar sensações transgressivas deslocam suas posições. Desse modo, colocam-se na posição de opressores, quando, nas ruas, intimidam e furtam senhoras e estudantes de um colégio particular.

O narrador enfatiza a desigualdade social como justificativa para tais atitudes. Ele, morador de uma favela, descreve as dificuldades enfrentadas nesse ambiente e se revolta por ver diariamente, ao lado da favela, um condomínio de luxo: “[...] e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis” (MARTINS, 2018, p. 18).

O menino percebe as desigualdades econômicas e sociais que existem em seu contexto. Ele consegue visualizá-las e expressa a sua insatisfação diante desse cenário de injustiças e dificuldades.

Em “Primeiro dia”, de Geovani Martins, é contada a história do menino André, de 11 anos, que, após ser reprovado e sentir-se deslocado na escola primária, vai para uma nova escola onde ele acreditava que teria respeito. Afirma que as brigas fazem parte da cultura dos estudantes:

A briga é parte de uma rivalidade que atravessa gerações, que hoje em dia ninguém é capaz de explicar como começou e muito menos prever como vai terminar, confronto que carrega uma série de histórias cabulosas que são contadas sem hora marcada pelas ruas de Bangu. (MARTINS, 2018, p. 46)

Para o menino, os confrontos seriam o momento de destacar-se diante dos meninos mais velhos e impressionar: “[...] Não que gostasse de brigas ou tivesse alguma habilidade especial com socos e chutes (...) carregava a certeza de que só assim receberia o respeito de que precisava [...]” (MARTINS, 2018, p. 46-47).

Ao contrário dos conflitos que advém da rivalidade própria das relações entre crianças, há a exploração do trabalho infantil, evidenciada no conto “A Placa”, de Rodrigo Ciríaco (2008). A narrativa apresenta uma menina que abandona a escola para trabalhar. O professor, que é o narrador, conclui que “[...] Há três meses ela deixou de vir à escola por isso: virou uma placa” (CIRÍACO, 2008, p. 69). O abandono da escola para a realização de outras atividades é o tema desse conto, que problematiza a exploração do trabalho infantil nos centros urbanos. É fato que o trabalho infantil faz parte da realidade brasileira, sendo um grande problema a ser enfrentado, o que evidencia o abismo entre a realidade de inúmeras crianças e os direitos da infância apregoados pelo discurso jurídico.

Na sequência, serão analisados outros contos com o tema do ambiente escolar, nos quais aparecem outros atores envolvidos com crianças nesse espaço e que também são capazes de provocar o leitor e produzir-lhe reações.

4.3.1 Narrando as relações dos adultos com crianças e jovens na escola

A criança é a narradora em diversos contos analisados. Mas, além dela, há outros narradores que aparecem: são os diversos outros integrantes da dinâmica escolar, como o professor, o diretor, a zeladora, os pais e a própria escola emitem opiniões acerca das relações estabelecidas nesse espaço. Tendo em vista o entrelaçamento social estabelecido, característico do espaço escolar, busca-se dar destaque ao modo como os adultos da escola percebem esse espaço e a infância.

O conto “Perdidos na selva”, de Rodrigo Ciríaco, traz o professor como narrador da história. O título sugere que o grupo está perdido em uma caverna: “A

caverna é escura e baixa. Quarenta crianças me acompanham. Ar rarefeito. Há musgo e lodo por todos os lados. Onze, doze anos”. (CIRÍACO, 2014, p. 27)

Grutas e cavernas têm diversos significados,

Já na época pré-histórica as cavernas serviam às práticas litúrgicas (pintura rupestre). O significado simbólico da caverna relaciona-se com a esfera da morte (com o espaço escuro) e com o nascimento (o útero materno), daí serem veneradas como lugares de pousada e nascimento de deuses, heróis, espíritos, demônios, mortos etc.; são vistas geralmente como passagens para o Reino dos Mortos. Os sumérios situavam o Rei dos Mortos em uma caverna na montanha cósmica. Os egípcios acreditavam que a água nutriente do Nilo jorrava de uma caverna. As cavernas tinham um importante papel nos ritos de iniciação (*regressus ad uterum*), por exemplo, nos mistérios de Elêusis ou nos ritos do oráculo de Trofônio, deus da fertilidade. A *parábola da caverna*, de Platão, é uma representação simbólica do conhecimento humano em um mundo de meras imagens e aparências; a tarefa do homem é tentar sair dessa "caverna" e olhar afinal, para o mundo das ideias. Na iconografia da Igreja Ortodoxa, o nascimento de Cristo é representado quase sempre em uma caverna (que na Palestina serve costumeiramente de estábulo); a representação dessa caverna como gruta simboliza eventualmente um útero, levando em conta o simbolismo da fecundação da Terra pelo Céu. (LEXIKON, 1997)

O narrador quer sair da caverna o quanto antes. Se aproximarmos essa informação ao significado de caverna utilizado na alegoria de Platão, pode-se inferir que “sair da caverna” se refere ao desejo do professor pelo conhecimento, por livrar-se das sombras, fugir do mundo das imagens e das aparências.

A sintaxe do texto é construída com períodos curtos, parecendo indicar que o narrador estivesse sentindo falta de ar naquele ambiente estreito e escuro. Suas falas vão descrevendo o ambiente, e a situação de nervosismo parece ser crescente; é possível imaginar que o professor relata a dificuldade de conduzir um grupo que realmente se perdeu em uma caverna, em uma mata⁷.

No decorrer do texto, as reações e as dificuldades de um grupo já sem esperança são intensificadas: “[...] Elas se assustam. Nos damos as mãos, continuamos andando. Agachados. Lado a lado. Alguns têm raiva, me olham com

⁷No ano de 2018, um acontecimento chamou a atenção para 12 adolescentes e um treinador que desapareceram na Tailândia. Tratava-se de um time de futebol, e o passeio que realizavam nas cavernas foi interrompido por chuvas fortes cujas enxurradas inundaram o subterrâneo que ocupavam. Devido às difíceis condições de resgate, ficaram por nove dias até saírem. (BBC, 2018).

desconfiança. Procuo demonstrar força” (CIRÍACO, 2014, p. 28). A ideia de o professor estar à frente de um grupo perdido em uma caverna é percebida, também, pelo comportamento do professor nas expressões “solicito calma, estou nervoso, peço para serem rápido, tento demonstrar segurança, quero parar, não posso, tenho medo, desisto, levanto, continuo” por ele enunciadas.

No entanto, o final da história surpreende, ao esclarecer qual é o ambiente real da narrativa: “[...] Levanto. Não desisto. Continuo. Estamos perdidos. Até a hora em que bate o sinal. Salvo pelo gongo. Todos pegam o material. Empurram cadeiras, arrastam carteiras. E todos vão embora pra casa. Desesperados. Correndo” (CIRÍACO, 2014, p. 28).

É importante perceber a analogia estabelecida pelo professor. Em seu modo de narrar, a sala de aula é um ambiente assustador, que suscita raiva e desconfiança, cheia de perigos, insegurança e nervosismos que estão presentes de forma intensa. Todos são salvos pelo sinal indicando o término da aula, e os alunos saem da sala arrastando e empurrando carteiras, vistas como empecilhos a lhes dificultar as ações em um ambiente sem esperança que os empurra para a rua, para onde vão correndo. O leitor é induzido a pensar que, na sala, não há compartilhamento de experiências entre professor e alunos, a não ser pela raiva e a desconfiança, sendo que o professor conclama seus alunos a se unirem: “Juntos, somos fortes”.

Ao dizer que está escuro e que a lamparina está enfraquecendo, nota-se a referência, talvez, ao pouco valor dado à escola e mesmo às carências desse ambiente: falta óleo e falta gás. Do mesmo modo, palavras representativas de sensações humanas estão presentes: sede, frio, desespero, cansaço, falta de ar. Tais palavras são utilizadas pelo professor-narrador ao dar sua opinião e revelar sua percepção sobre a escola.

O conto “Papo reto”, também de Rodrigo Ciríaco, é narrado por uma diretora que alerta um novo professor sobre ele não chegar querendo fazer revolução na escola, querendo mudar tudo: “Ou entra no jogo ou tá fora do baralho” (CIRÍACO, 2014, p. 49). A narradora fala das dificuldades de dirigir uma escola, devido a tantas cobranças por parte dos professores, e revela que aquela é apenas uma das três escolas onde ela trabalha.

O conto apresenta um professor que reconhece ter uma remuneração deficitária, motivo pelo qual precisa desdobrar-se em uma sobrecarga de trabalho. Conseqüentemente, ele sabe que não recebe a remuneração que poderia ter.

Essa relação tensa entre professores e alunos e a situação recente dos professores têm sido objeto de análise de pesquisadores da educação, como Gadotti. Para ele,

Vivemos hoje uma profunda crise da relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência (síndrome de burnout) do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros facilitadores, máquinas de reprodução social (GADOTTI, 2010, p. 28).

No conto “Socá pra dentro”, também de Rodrigo Ciríaco, é possível perceber o professor narrando o modo pelo qual a secretária da escola se relaciona com ele e seus alunos. Relata que, mesmo tendo reservado uma sala com antecedência para receber um escritor, passam-na para outro professor: “Pois é. Aí me botaram na antiga sala da direção. Imagina, da direção! Uma salinha pequena, apertada. Eu, o escritor e mais quarenta alunos ali, espremidos [...]” (CIRÍACO, 2014, p. 47).

Os estudantes, durante a palestra do escritor convidado, mexem em um interfone, e a secretária invade a sala de modo descortês, perguntando se algum aluno tinha hemorroida. Ao ser questionada sobre o que era, gritou: “[...] Hemorroida é a porra de um caralho dum negócio que dá no meio do olho do cu, faz uma coceirinha no dedo que faz vocês ficarem apertando essa merda de interfone. Dá pra parar ou eu vou ter que soca pra dentro, hein?” (CIRÍACO, 2010, p. 48).

A cena desse conto revela a produção de efeito e de presença provocada pelos exageros e pela crueza das palavras utilizadas na narrativa para apresentar um acontecimento escolar. Na intenção de produzir efeitos de realidade de sentidos, o Realismo estético pretende unir um posicionamento ético a uma determinada estética. Assim, há a produção de efeito de sentidos nessa narrativa, pois provoca sensações no leitor, que pode sentir-se chocado pela linguagem obscena e vulgar utilizada pela secretária da escola. As palavras passam a incomodar e a causar

reações, já que, negativamente, mostram a escola como um local sobrecarregado de conflitos.

Em “Pratos limpos”, do mesmo autor, a zeladora da escola “coloca em pratos limpos”, ou seja, esclarece uma situação que vivencia na limpeza diária da escola. Afirma ter cuspidido no prato de merenda para sentir-se vingada por ter de limpar o que chama de desgraça:

Tá fazendo por que essa cara de nojo? Cara feia pra mim é fome. Você quer um pouco? Onde já se viu. Me julgar é fácil. Onde é que você tava quando eles pegaram a mangueirinha e mijaram no rodapé da sala. Nas quatro paredes, de fora a fora. Dentro do cesto de lixo. Hã? Onde é que você tava quando tiveram a coragem de cagar no banheiro e limpar com o dedo assim, na porta. Arrastar no azulejo, na torneira, na maçaneta. Hã? Onde é que você tava quando essa cambada pegou tudo: colher, prato, caneca, jogaram tudo, tudo dentro da privada. Deram descarga. E o pior: cagaram por cima. Isso mesmo, jogaram dentro da privada e cagaram por cima! Você acha que tá certo? Cagar no prato que comeu?
Não, isso não é história, não. Isso é escola.(CIRÍACO, 2014, p. 29)

Ao relatar os acontecimentos, a narradora lamenta que os estudantes sejam assim e que os professores também façam a mesma coisa: “Agora, uma coisa é certa: não é só aluno que faz esse chiqueiro, não. Professor é um bichinho porco também. Porco!” e ainda afirma: “[...] Como é que vão servir de exemplo pra essa molecada?” (CIRÍACO, 2014, p. 30).

Na percepção dela, a escola deveria investigar e descobrir quem praticava tais atos; no caso das crianças, chamar os pais. Como punição, deveriam lavar o banheiro durante um mês. “[...] Fizeram como fazem sempre: nada. Ignoraram. Foram totalmente indiferentes. Pior: coniventes. Mostraram que todos, todos, sem exceção, tão cagando e andando pra tudo. Pra gente.” E conclui, dizendo que por enquanto só está cuspidendo.

No conto “Boca do lixo”, de Rodrigo Ciríaco, a narradora é a própria escola que lamenta o descaso com a educação. Fala que crianças e adolescentes não têm nela espaços de lazer e cultura, ficando entregues a bebidas, drogas e cigarro desde cedo. Assim, já no início do conto, declara: “Eu tô cansada de ser arrombada. Eu tô cansada de ser humilhada, ofendida” (CIRÍACO, 2010, p. 71).

É importante destacar que o título do conto designa um bairro paulista da região central. Território localizado na região da Estação da Luz, é um local denso,

com muitos entrelaçamentos sociais, e onde, a partir dos anos 1990, pelo uso das drogas e da ilegalidade parte do bairro passou a ser conhecido como Cracolândia. O conto de Ciríaco, conforme a narração da própria escola, faz uma aproximação entre esse local, por estar tão abandonada e perigosa quanto ele.

A escola questiona quem se preocupa com ela, se a polícia, os políticos ou os cidadãos de bem, e diz que todos a abandonaram por terem dinheiro para pagar escola particular para seus filhos:

Dizem que lá tem aula de teatro, balé, dança de salão. Oficina de cinema, de rádio, judô, natação. E aqui? Aqui nada. Tem dia que falta até giz. Cadeira, carteira. Só leite que não. Nem o macarrão. Arroz, feijão e salsicha. É bonito vê a molecada fazendo fila com o prato na mão. Tem uns que vêm pra escola só pra aproveitá a dieta do governo.(CIRÍACO, 2010, p. 72)

Por meio da narradora-escola, há um questionamento constante a respeito de quem irá resolver a situação da escola pública, que se diz cansada e, com uma linguagem vulgar, afirma:

Tudo bem. Só não reclamem quando eu soltá os meu pequeno. Os da vida torta. Não me abandonaram? Não abandonaram com a minha educação? Então num vou pensá em ninguém, só ni mim. Vô fazê qui nem as cachorra, bem gostoso. Sem camisinha, sem preocupação. Analfabetos, aidéticos terminais, dependentes químicos. Um bando aí de ladrão, estuprador, assassino. Meus herdeiro. Num verão raça, religião, condição social, cor. Vão fazê todo mundo prová do meu amargo sabor. Essa dor que num tem fundo. Eu posso ser uma escola véia, tá feito defunto, mas tenha certeza: cês ainda vão si fuder comigo.(CIRÍACO, 2010, p. 73)

A narradora-escola, conforme o trecho citado, ameaça vingar-se do descaso que enfrenta e utiliza um linguajar coloquial, com gírias e palavrões. Esse trecho chama a atenção do leitor e pode desencadear sensações de incômodo e sofrimento pela dureza de ouvir a própria escola sentir-se em decadência. Mais uma vez, percebe-se a estratégia utilizada pelo autor, com a qual busca novas possibilidades de se pensar a escola da atualidade.

A narrativa tem a escola como protagonista, mas será que a escola é ouvida na realidade brasileira? A escola pública enfrenta inúmeras dificuldades geradas pela falta de investimentos. Nesse espaço tão importante, no qual se entrelaçam a casa e a rua, não se consegue dar suporte aos estudantes nascidos em uma

sociedade classista e desigual. Enquanto alguns têm sede de conhecimento, outros chegam a ela com fome de pão; a desigualdade social é visível no microespaço escolar. Direitos e oportunidades são negados a uma grande parcela de crianças e jovens brasileiros, que, muitas vezes, levam da escola uma somatória de vivências regidas pelas diversas formas de agressões.

O conto “Pode ligar o chuveiro?”, de Allan da Rosa, traz a dificuldade de uma menina em relação ao preconceito racial vivido na escola. Ao chegar à conclusão de que deveria chutar o nariz da colega que a provoca, refere-se a ela do mesmo modo que ouve sua avó lhe chamar: “[...] Igual minha vó Ceci me chama. Viada! Vou quebrar os dentes” (ROSA, 2016, p. 13). Desse modo, o adulto que cuida da menina, no caso a avó, não parece poupá-la de palavrões ou fazer diferenciação entre o mundo infantil e o adulto.

O conto apresenta a criança negra que busca no clareamento da pele a saída para o preconceito: “Esfrego água sanitária no pescoço. Clarear” (ROSA, 2016, p. 12). Ela se sente inferiorizada em relação a uma colega de sala:

Girei no torcicolo pra ver o gibi na carteira da desgramenta. Fica escondendo, regulando, deixa só um téquinho pra aguar eu. Diz que o pai lê revistinha pra ela no almoço e antes de deitar. Mentirosa. Diz que ele contou estória da bailarina que dança na ponta-cabeça. Branquinha. E que eu era igual o dragão do mato.(ROSA, 2016, p. 12-13)

A menina segue descrevendo o ato que realiza na tentativa de se tornar branca: “Com cândida esfrego, arranho, esfolo cotovelo e joelho. Se funcionar, vou usar no cabelo também (...) Meu Deus, me ajuda! Ficar a princesa do gibi, a rainha do prezinho” (ROSA, 2016, p. 13). Mais uma vez percebe-se a estratégia afetiva que Schollhammer (2013) define como parte do que denomina de realismo afetivo, pois provoca e causa choque no leitor.

Em “O livro negro”, de Rodrigo Ciríaco, o menino-narrador conta que, ao fazer uma brincadeira com uma colega, ouve a menina responder-lhe de forma preconceituosa, o que causa tumulto na escola: “[...] por que você não bate na bunda preta da macaca da sua mãe, seu viado. [...] Juntou uma muvuca pra cima da Jéssica xingando ela de racista, racista, racista, até a hora que a professora levantou. Bateu o sinal. Ela pegou as coisas e saiu” (CIRÍACO, 2014, p. 67-68).

O comportamento dos colegas em relação à menina reforça o preconceito pela cor de sua pele: “Rolaram no chão de tanto me aloprar. As três fantasmas gargalhando no pátio que se encostarem em mim vão ficar imundiça” (ROSA, 2016, p. 13). Em outro momento, um colega não quer ser o parceiro dela para dançar na quadrilha: “Nem adianta chorar” (ROSA, 2016, p. 13). É importante perceber como a turma reage em relação ao preconceito relacionado à cor, mas aceita como normalidade o fato de o menino, mesmo que por brincadeira, dar um tapa na nádega da menina. O narrador percebe a disparidade no comportamento em relação à cor e às brincadeiras de conotação sexual e descreve que todos defendem sua cor, mas ninguém reprime seu assédio.

A narrativa apresenta a posição de neutralidade da professora que, diante de tal situação, não se envolve e simplesmente se retira em silêncio. Ao conversar com a mãe do menino, posteriormente, mais uma vez se omite: “Na reunião falou pra minha mãe que não tem nada com isso, negócio dela é dar aula, vão na secretaria vocês” (ROSA, 2016, p. 13).

Rita de Cássia Fazzi observa que, quando a criança se socializa com outra, vai experimentar e testar as crenças e as noções raciais que já aprendeu. Conforme a autora, “[...] nestas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social da raça (FAZZI, 2006, p. 2018).

A autora realizou uma pesquisa com crianças de 7 a 9 anos, em dois ambientes escolares distintos, em Belo Horizonte: uma escola situada em uma favela e outra em um bairro de classe média. Ela conclui que, ao contrário do que se idealiza, a criança não é inocente ou socialmente passiva, mas é ator social que constrói sua realidade.

A escola é um espaço de emaranhamento social e, por isso, está sujeita a diversas situações em que o preconceito pode acontecer entre as próprias crianças. Ele pode ocorrer de forma naturalizada, quando as crianças xingam ou fazem gozações, ou, de forma sutil, perpassando falas e ações delas. Há, conforme Fazzi (2006, p. 218), uma espécie de jogo que classifica e autot classifica racialmente: “[...] no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro”. Esse jogo vai se tornando mais intenso quando há o reconhecimento

[...] da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos. (FAZZI, 2006,p. 218)

É importante destacar que a escola, mais que mediadora entre a casa e a rua, está inserida no contexto. Nos contos, no entanto, as experiências narradas expressam vários tipos de escola (como prisão, caverna, lugar para comer, etc) e eventos nos quais professores, diretores e outros agentes perderam o controle das situações ocorridas em seu dia a dia. As narrativas expõem relações conflituosas entre os atores escolares que, em alguns casos, culminam em extremismos, como a morte, no conto *Cães Famintos*, de Otávio Linhares (2017) ou *Miolo mole frito*, de Rodrigo Ciríaco (2015).

4.4 Crianças e jovens na rua: espaço de explorações

A rua, no Brasil, conforme DaMatta (1997), é o espaço do anonimato da vida pública, inspirando medo e perigo em relação ao desconhecido. Simboliza o espaço em que a moral e as regras da casa deixam de existir. Este espaço está presente em 10 (dez) dos contos analisados, sendo eles:

- “A Placa” e “Aprendiz, de Rodrigo Ciríaco;
- “Festa americana”, de Otávio Linhares;
- “Jogo da Velha”, Allan da Rosa;
- “Espiral”, “Roleta-russa”, “A história do Periquito e do Macaco”, “O Rabisco”, “Estação Padre Miguel”, “O cego”, “Sextou” e “O mistério da vila”, de Geovani Martins.

Alguns desses contos expõem as situações de exploração pelas quais as crianças passam na rua, tal como em “A Placa”, de Ciríaco (2008), conto narrado por um professor que percebe a desumanidade do trabalho infantil: “A minha aluna virou uma Placa. Há três meses ela deixou de vir à escola por isso: virou uma placa” (CIRÍACO, 2008, p. 69).

Por mais que exista uma série de proibições ao trabalho infantil, ele está tematizado no conto de Rodrigo Ciríaco como parte do cotidiano das crianças

brasileiras. O professor, personagem-narrador, parece estar indignado principalmente pelo fato de o trabalho ser realizado diante dos olhos de todos, em portas de *shoppings* e concessionárias, expondo a contradição ética de existir a proibição do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, ele ocorrer diante de todos e ser silenciado.

O aliciamento infantil para o trabalho acontece na entrada da escola:

[...] Aconteceu na porta da escola. Um homem parou o carro importado, abaixou o vidro e disse: – Você leva jeito para Placa. Um cara branco, alto, malhado; peito raspado, gel e gravata. *Big boss*. Ele não perguntou idade, se tinha experiência ou carteira registrada. Pediu apenas para tirar o óculos, soltar o cabelo. Pronto. Bonita. Está contratada.(CIRÍACO, 2008, p. 69)

Ao descrever as características do homem, o narrador recupera o estereótipo de “homem perfeito”, uma espécie de “príncipe encantado” atualizado: com corpo bem cuidado e arrumado, talvez um executivo, e que chega em um “cavalo” importado. A menina, que cursava a sexta série e sonhava em ser modelo, ouve que é bonita e, diante de tantos apelos tácitos, aceita a proposta.

O narrador repete muitas vezes “A minha aluna virou placa”, para ressaltar seu espanto diante de tal crime, opondo-se àquela situação de sua aluna. Do mesmo modo, expressa indignação diante da única exigência imposta,

[...] A empresa só fez uma exigência: que deixasse a escola. Questão de escolha. O trabalho é das nove da manhã as sete da noite. Segunda a domingo. E sempre há um novo bico. Setor imobiliário em expansão. As propostas estão em expansão. Eles precisam de Placas. Ela já é uma Placa. Quem precisa de estudo? (CIRÍACO, 2008, p. 70).

A menina, ao ser orientada pelo professor para voltar à escola, diz que não precisa mais ir lá e nem de conselhos, “Só do *big boss*, o chefinho. Aquele que lhe deu valor. Deu emprego, deu presentes, prometeu castelos. O único que não lhe fez se sentir mais como uma qualquer. A transformou numa Placa” (CIRÍACO, 2008, p. 70). No relato da menina, o chefe parece dar mais que um emprego, pois dava-lhe presentes e promessas de castelos, insinuando que a exploração ia além da questão do trabalho infantil. Se relacionar-se tal situação à história da literatura

infantil, conclui-se que o lobo mau travestiu-se de príncipe encantado. O que aponta para um trágico final da chapeuzinho que se acredita princesa.

Os acontecimentos e as relações desiguais entre adultos e jovens, tais como são narrados nos contos em análise, contribuem para ressignificar e ressimbolizar uma realidade que é tida como incômoda e incompreensível (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 148) para muitos brasileiros. Os contos apresentam essa possibilidade de refletir e questionar essas caracterizações da realidade urbana do século XXI.

O conto “Aprendiz”, também do autor Rodrigo Ciríaco, é um texto curto cujo narrador é uma menina. As frases são curtas e a linguagem é coloquial. Palavras como “fazê”, “num”, “passá”, “sô”, “muleque”, “perguntaro”, “pá”, “tivé”, “cumê” e “maió”, além da falta de concordância nominal no uso das expressões “dez real” e “pra esses muleque”, demonstram um distanciamento da norma culta da língua portuguesa.

No conto, a narradora parece defender-se da acusação de que seria vagabunda: “Vagabunda, não!” (CIRÍACO, 2008, p. 17). Desse modo, faz uma série de afirmações, mostrando já ter se empregado em diversos trabalhos informais, o que descaracterizaria tal adjetivo. No entanto, conta que “[...] Nem passá a mão nos meus peito eu deixei de graça pra esses muleque” (CIRÍACO, 2008, p. 17), como sendo uma vantagem, “[...] Num sô otária” (CIRÍACO, 2008, p. 17).

A menina, provavelmente na puberdade, conta que “[...] Eles perguntaro: “E pá cumê?”. Me ofereceram dez real. Mas eu falei não, isso não. Isso aê só quando eu tivé di maió. É... Lá pela quinta série” (CIRÍACO, 2008, p. 17). Há, nessa fala, a revelação de que a narradora está longe de cursar a quinta série quando estará pronta para o sexo, podendo “lucrar” com ele, o que corresponderá à sua maioridade.

Essa narrativa, por mais curta que seja, causa grande impacto no leitor ao se dar conta de que se trata de uma menina num contexto de muita carência. No próprio título, a palavra “Aprendiz” remete a alguém que está aprendendo algo, pessoa que é principiante. No conto, o aprendizado a que o título se refere é em relação ao enfrentamento de uma realidade cuja crueza é evidente. Precisa aprender a contornar situações, desenvolver habilidades para encarar o ambiente ácido a que está exposta.

Há referência à exploração do trabalho infantil, à defasagem escolar – o que se mostra na fala da narradora, e à exploração sexual precocemente iniciada. Desse

modo, há inúmeras formas de abuso da criança neste conto, o que chama atenção para o fato de a arte literária buscar a resignificação para temas complexos. De acordo com Schollhammer (2013), “[..] Comunicar a violência é uma maneira não de divulgar a violência, mas de ressimbolizá-la e de reverbalizá-la”.

Schollhammer (2013) mostra que a escrita da experiência urbana, na literatura contemporânea, revela uma tensão entre a cidade e a desordem, sendo a primeira vista como dispositivo disciplinador e, a segunda, advinda da interação humana. Esse embate se daria por meio da subjetividade do cidadão: “[...] que percebe o limite da liberdade de ação diante da complexa realidade urbana e, simultaneamente, o exercício de outra apropriação do espaço simbólico da cidade” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 130).

Ao citar João Gilberto Noll, autor do romance *A fúria do corpo* (1980), Schollhammer (2013) afirma que “[...] A subjetividade dos personagens parece absorver a cidade e, assim, confundi-la com o próprio corpo, não conseguindo separar a experiência sensível da realidade factível” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 130-131), mostrando que o erotismo do casal de mendigos da cidade do Rio de Janeiro é uma relação com o próprio corpo orgânico da cidade.

As personagens de Noll, conforme Schollhammer, buscam uma aproximação com uma vida mais sensível e real, “[...] mais sensível do que a vida nas palavras bem-comportadas, como se a cidade fosse uma “segunda natureza” com a qual o indivíduo só se integra deixando-se levar e seduzir sem resistir ao seu abalo sensível” (SCHOLLHAMMER, 2013, P. 131). Ele argumenta que, no romance de Noll, “[...] Na sujeira, na miséria, na violência e no erotismo – ‘fodendo com a carne do mundo’ -, os personagens encontram, redimindo o abjeto, tudo aquilo que nos rejeita e espanta, uma verdade quase mística” (SCHOLLHAMMER, 2013, P. 131).

No conto “Jogo da Velha” de Allan da Rosa, o narrador fala da experiência que ele, menino pobre, teve ao participar, com os irmãos, de uma festa na casa de uma médica, antiga freguesa da mãe dele. Estar fora de casa e longe da mãe possibilitou-lhe algumas percepções: “[...] E a gente sempre de canto, com as bexigas muitas que deixavam pegar. Não encosta muito na mesa pra não sujar a toalha, tá, meu bem? Nós cheirando xampu, com roupa de sair” (ROSA, 2016, p. 41). Ele, filho de uma vendedora de pastel na feira, percebia as restrições e as atitudes diferentes entre os convidados para a festa, referindo-se ao preconceito

social em relação aos pobres, recebedores de favores. Ele relata que a mãe, por receber alguns agrados de tal cliente, parece achar que já está na “Casa Grande”.

A casa grande, durante o período dos grandes engenhos brasileiros, foi o símbolo do poder do senhorio do século XVI, contrastando com a senzala, morada coletiva dos africanos escravizados naquela época. A percepção de sua condição negra e pobre em uma sociedade capitalista e preconceituosa permite-lhe ver as falsas ilusões da mãe que, apesar de receber alguns agrados de sua freguesa – rica, branca e médica – não conseguiria transpor o abismo e modificar sua vida e a de seus filhos.

Em outros momentos do texto, o menino manifesta sua percepção sobre o modo como as coisas realmente são. Percebe que a filha da freguesa, mesmo conhecendo-o desde pequena, “[...] se espichou com nojo e medo de mim” (ROSA, 2016, p. 41). Além do nojo e do medo que percebia sentirem dele, havia a sensação de desconfiança, o que se aclarou quando sumiu uma chave, “[...] todas as vistas escorregaram de banda pra gente” (ROSA, 2016, p. 41).

Nota-se como o autor do conto choca com suas escolhas de vocabulário: a linguagem é impregnada de sensações e, conforme Gumbrecht (2012), contraria a herança da cultura ocidental, que se pauta na busca do significado. Esse autor apresenta o conceito de “ser-no-mundo” como constituição necessária e que antecede à presença, ou seja, o corpo é o nosso contato com o mundo e é, por meio dele, que nos relacionamos com as coisas do mundo. Há uma aproximação orgânica, de vivência e afeto (GUMBRECHT, 2012).

O conto “Roleta Russa”, de Geovani Martins (2018), narra a história de um menino de dez anos, Paulo, que, ao ser abordado por meninos maiores, sente-se inferiorizado e pensa que a arma do pai poderia ajudá-lo a impor respeito a eles. Todas as manhãs mexia na arma do pai, já que ele trabalhava como segurança noturno e dormia pela manhã. Os dois moravam em um quarto com banheiro. O pai busca, no novo trabalho, a esperança da sobrevivência dele e de seu filho. O filho fica sozinho durante o dia, enquanto o pai dorme, e, à noite, enquanto o pai trabalha, volta a atenção para si mesmo, o que o leva, ao fim da narrativa, a estar disposto a enfrentar o pai, pois acredita que já “é um homem”.

Nesse conto, a linguagem utilizada por Paulo e seus amigos é coloquial e a utilização de palavrões como “merda, caralho e pau” são recorrentes.

O prazer do menino ao brincar com arma é evidenciado pelo narrador: “Gosta de sentir o peso do revólver, de analisar cada pedaço do objeto, de imaginá-lo em ação. Sobre a adrenalina de mexer na arma ali na frente do pai, que dorme na cama ao lado, não consegue definir o que sente, se é bom ou ruim” (MARTINS, 2018, p. 24).

Ao ficar sozinho, experimenta usar a arma:

[...] Paulo carregou e descarregou diversas vezes o revólver, fingindo que treinava para a guerra. Quando já não aguentava mais tanta espera, pressionou o bico gelado do ferro contra o próprio peito, depois foi descendo até chegar no umbigo, então imaginou como seria levar um tiro bem ali, e imaginar a bala perfurando sua carne fez com que contraísse todo o estômago. (MARTINS, 2018, p. 28)

Paulo resolveu levar a arma para a rua, pois queria conquistar o respeito dos amigos, já que se sentia inferior: “[...] Às vezes sentia que, se sumisse de vez, ninguém na sua rua ou na escola sentiria sua falta” (MARTINS, 2018, p. 30). No entanto, perdeu a noção do tempo e, ao voltar para casa, teve pensamentos angustiantes:

Sentiu ódio por ser tão burro, e também sentiu pena do pai, por ter um filho como ele, mas, enquanto avançava no caminho de casa, esses sentimentos foram se alternando, às vezes ele sentia ódio do pai, pena de si próprio, mas não fazia tanta diferença o rodízio; de qualquer forma, tudo era uma grande merda olhando por qualquer lado que fosse. (MARTINS, 2018, p. 30-31)

Ao voltar para casa, no início da noite, teme que o pai tenha descoberto sua façanha: “Cerrou os punhos para expulsar o pranto que vinha, disse a si: “Eu sou um homem”, e decidiu que assim que o pai saísse do banheiro contaria tudo, antes mesmo que ele fizesse as perguntas” (MARTINS, 2018, p. 31).

O final do conto sinaliza para esse momento do encontro de pai e filho, sem dar pistas se aquele descobrira ou não a atitude do filho. O narrador simplesmente descreve algumas atitudes para nos informar o final do banho do pai e que este abre a porta, deixando que o leitor possa completar o sentido da história, imaginar o que teria acontecido.

Paulo, ao falar que já era homem, apesar da pouca idade, não se permite chorar, mas se sente mal por ter se perdido, por precisar se impor diante de seus

pares, levando uma arma consigo, por se sentir isolado. O conto expressa o desejo do menino de tornar-se homem, alguém grande e capaz.

O conto “O rabisco”, do mesmo autor, fala de um pichador que compreende, após o nascimento do filho, ser preciso parar de fazer o que o narrador nomeia de arte proibida: “[...] Desde que nasceu Raul, seu filho, Fernando fez de tudo pra mudar o rumo. Parada difícil, lutar contra os instintos. Não queria mais querer pegar aquele topo em tal lugar, nem ser reconhecido como Maluco” (MARTINS, 2018, p. 52). O narrador diz que “A chegada do filho é que embaralhava suas ideias. Era uma segunda vida, bem ali nos seus braços. Tinha seus traços, logo teria seu sorriso, seu jeito de falar” (MARTINS, 2018, p. 53-54).

O título apresenta a palavra “rabisco”, que significa um risco mal traçado, geralmente atrelado às primeiras tentativas de desenho na infância. No entanto, sinaliza para a prática do narrador, que busca distanciar-se dos rabiscos noturnos e sorrateiros que faz ao pichar os lugares públicos.

Em alguns momentos, a personagem se lembra do pai alcoólatra: “[...] Lembrou das vezes em que disse por aí que seria melhor pro filho do que o pai foi pra ele, que daria pra Raul tudo o que não teve”. A criança, nesse conto, é vista como a oportunidade para uma nova vida, para a mudança; mas, para isso acontecer, ele precisa pagar o preço de sua escolha, o que não ocorre, pois volta a pichar e diz que: “[...] seu pai o havia trocado pelo álcool e agora trocava seu filho por tinta” (MARTINS, 2018, p. 57).

Nesse conto, é possível inferir que o espaço rua é o motivo da ausência do pai: a pichação é uma atividade realizada na rua.

No conto “Estação Padre Miguel”, de Geovani Martins, a personagem é um viciado em crack. “[...] Da Cracolândia só restava o lixo e o cheiro: copos de Guaravita, pedaços de roupas, filtros de cigarro, merda humana, isqueiros sem gás” (MARTINS, 2018, p. 71). O relato de outra personagem, uma mulher, no entanto, chama a atenção do narrador, pois ela conta que, após mudar de Alagoas para São Paulo, ela e o marido tiveram uma filha: “[...] hoje ela tem nove anos” (MARTINS, 2018, p. 72). O marido, às vezes, vai buscá-la, mas ela sempre consegue escapar da família.

Aparece, na narrativa, outra mulher cuja trajetória de vida é alterada pela chegada de seu filho: “[...] A mina era doideira igual à gente. Antes da filha nascer,

curtimos várias vezes a Lapa com ela e com o Léo (...) De qualquer forma, um filho sempre muda a pessoa” (MARTINS, 2018, p.75).

A terceira mulher a aparecer na narrativa é uma usuária de drogas e está grávida: “– Pelo amor de Deus, moço, eu tô grávida (...) – Cala boca, filha da puta, cala boca. Quisesse teu filho vivo, não tava fumando essa porra” (MARTINS, 2018, p. 81).

As três mulheres da narrativa são viciadas em crack, e o narrador destaca que são mães. Mesmo com a situação frágil em que elas se encontram, o que está implícito é a crença de que o nascimento de uma criança pode trazer mudanças para suas vidas.

O narrador afirma que, por estar grávida, a moça não deveria fazer o uso de drogas, demonstrando que é necessário ter cuidados em torno da nova vida a caminho. A idealização da maternidade continua sendo um valor capaz de influenciar e provocar mudanças de atitudes. Por ser uma construção social presente na sociedade contemporânea, o sentido de maternidade atrela a mulher à responsabilidade do cuidado com as crianças.

Conforme Elisabeth Badinter (1985, p. 145),

É no último terço do século XVIII que se opera uma espécie de revolução das mentalidades. A imagem da mãe, de seu papel e de sua importância, modifica-se radicalmente, ainda que, na prática, os comportamentos tardassem a se alterar. Após 1760, abundam as publicações que recomendam às mães cuidar pessoalmente dos filhos e lhes "ordenam" amamentá-los. Elas impõem, à mulher, a obrigação de ser mãe antes de tudo, e engendram o mito que continuará bem vivo duzentos anos mais tarde: o do instinto materno, ou do amor espontâneo de toda mãe pelo filho.

O amor materno, sentimento de afeto pelo filho, é também uma invenção social, já que se trata de um comportamento socialmente criado e idealizado, passando a ser considerado norma. Há, também, o interesse ideológico católico de estabelecer um papel feminino ideal para melhor controle e domínio sobre as mulheres, justificando a submissão da mulher ao homem.

No fim do século XVIII, portanto, há um novo discurso por parte do Estado que visa, sobretudo, evitar tantas perdas de crianças, pois serão futuros súditos para o rei:

Moralistas, administradores, médicos puseram-se em campo e expuseram seus argumentos mais sutis para persuadi-las a retornar a melhores sentimentos e a "dar novamente o seio". Parte das mulheres foi sensível a essa nova exigência. Não porque obedecessem às motivações econômicas e sociais dos homens, mas porque um outro discurso, mais sedutor aos seus ouvidos, esboçava-se atrás desse primeiro. Era o discurso da felicidade e da igualdade que as atingia acima de tudo. Durante quase dois séculos, todos os ideólogos lhes prometeram mundos e fundos se assumissem suas tarefas maternas: "Sede boas mães, e sereis felizes e respeitadas. Tornai-vos indispensáveis na família, e obtereis o direito de cidadania. (BADINTER, 1985, p. 145-146)

Há, portanto, uma construção discursiva em torno do papel feminino de mãe, que lhe atribui os cuidados da prole, e isso se evidencia nos contos por meio da fala do narrador e das personagens.

Em "A história do Periquito e do Macaco", Geovani Martins aborda a questão do envolvimento de crianças no tráfico de drogas em favelas:

Quando a UPP invadiu o morro, era foda pra comprar bagulho. Maior escaaldação; ninguém queria botar a cara pra vender, só tinha criança trabalhando de vapor. Uns moleque de oito, nove anos. Tinha vez que sentia até pena de ver as criança naquela situação, mas o papo é que a gente se acostuma com cada bagulho sinistro, que pena é coisa que dá e passa rápido; geral continuou comprando droga. (MARTINS, 2018, p. 37)

O ambiente desse conto é a favela. O narrador relata que a repressão ao tráfico de drogas é feita pelos militares, ação que dificulta a compra de drogas e coloca crianças na comercialização, a serviço do tráfico. Essa situação é caracterizada pelo narrador como algo triste, mas que passa a fazer parte do cotidiano.

A narrativa se dá em torno de um tenente que chega ao morro e tenta impor uma nova ordem. No entanto, um dia discute com um comprador de drogas, cujo pai era rico e influente, conforme explicita o narrador: "E era. O pai do menó era juiz, desembargador, sei lá, um bagulho desses que deixa os polícia com o cu na mão". (MARTINS, p. 40). Por esse motivo, de acordo com o que é narrado, o policial sobe o morro e, com raiva, persegue dois menores:

Quando ele desceu, ele chegou no sapato e guentou os dois, mas fez nada ali na rua não, que nem das outras vez. Levou os menó lá pra casa do Mestre, que já era base deles na época, e arreventou os menó. Foi papo a noite toda esculachando eles, vagabundo fala que até uma cenoura eles botou no cu dos moleques, mó vacilão. (MARTINS, 2018, p. 41)

A narrativa prossegue em torno da vingança dos amigos que foram levados pela polícia: “Uns menó ajudaram Periquito a levar o corpo lá pra mata e ele botou fogo no cana” (MARTINS, 2018, p. 43).

O cantor e poeta Gabriel, o Pensador, tem uma importante obra que também problematiza a vida nas favelas do Rio de Janeiro. Trata-se da música “Homenagem às crianças vítimas de violência no Rio”, na qual o eu lírico relata cenas de tensão, como invasões da polícia e de tiroteios. A letra da música evidencia o fato de ser comum balas perdidas matando inocentes, sobretudo crianças. “Até mesmo as crianças; às vezes, bebês, criança, meu irmão, não é estatística, é gente. Alguém de verdade”. Segue citando os nomes e as idades de crianças que, na vida real, morreram vítimas de balas perdidas e, em um verso questiona: “E a violência apavora, ou você acha normal?”.

Nos contos, os relacionamentos são marcados por relações tensas e agressivas. Nesse contexto, não há uma separação nítida entre adultos e crianças, entre a experiência vivida em casa, na rua e na escola. Esses contos ganham mais significado pelo que está fora deles: o debate recente na sociedade brasileira sobre os direitos e a proteção das crianças, como mencionado anteriormente nesta tese.

Conforme DaMatta (1997), na cidade há um espaço considerado transitório e problemático. Para ele, “[...] tudo o que está relacionado ao paradoxo, ao conflito ou à contradição como as regiões pobres ou de meretrício – fica num espaço singular” (DAMATTA, 1997, p. 31). É esse espaço à margem que é problematizado nos contos mencionados: a rua da periferia, o lugar de diversos conflitos, o espaço da brutalidade e onde a criança precisa aprender duramente a enfrentá-los.

Além de mostrarem esse espaço de tensão, os contos abordados também provocam choque e estranhamento pela linguagem coloquial atravessada de palavrões e gírias. De acordo com Schollhammer (2013), o realismo de hoje revela “[...] por um lado visível na retomada de uma herança de diferentes formas históricas e por outro na atenção à literatura em sua capacidade de intervir na realidade

receptiva e agenciar experiências perceptivas, afetivas e performáticas que se tornam reais” (SCHOLLHAMMER, 2013, p. 156).

4.5 Efeitos de sentidos e de presença provocados nas narrativas sobre crianças e jovens

Ao analisar os contos apresentados nesta tese, verifica-se não apenas tematizações sobre a situação das crianças, mas um meio de refletir sobre elas no contexto brasileiro feito de desigualdades sociais, pois há muitos não-ditos que significam, como estudou Eni Orlandi (1999), para quem “As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio (...) De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 1999, p. 82).

Orlandi (1995) discute que os dizeres não são somente mensagens decodificadas, mas efeitos de sentidos produzidos em certas condições. “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 1999, p. 30).

Ao tratar do silêncio, observa que

[...] Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam. (ORLANDI, 1999, p. 83)

O silêncio, para a autora, é, portanto, mais que a falta de palavras ou a sombra do verbal; o silêncio é um modo, diferente do verbal, de significar: não está vazio, mas cheio de significados.

Os contos analisados trouxeram personagens crianças e, nessa ficção, há silenciamentos que “falam” por meio das narrativas a respeito das crianças, jovens e de seus direitos. Um dos motivos é que as personagens crianças vivem experiências em condições de desigualdade social em bairros pobres, convivem com adultos que as impelem ao trabalho, ao tráfico de drogas e à convivência tensa com

sociabilidades assimétricas e, por isso, de domínio. Trata-se de um universo temático que se articula, pelo seu contrário, à esperada proteção determinada pelo artigo 227 da Constituição Federal Brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Nos contos analisados, as crianças, na casa, na escola ou nas ruas, estão longe do ideário da Declaração dos Direitos das Crianças, segundo a qual elas devem desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, que deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito (UNICEF, 1959). Portanto, nos contos, crianças e adolescentes estão em situação de muita desigualdade social e participam de arranjos sociais e familiares que não as veem como prioridade.

A própria família das crianças depara-se com os maiores desafios para sobreviver, e a escola ora parece um mundo distante da realidade, ora as coloca em situação de rivalidades, conflitos e preconceitos entre os adultos, seus professores e outros atores da escola, que também estão submetidos aos mesmos problemas. Nos textos, não aparece qualquer intervenção em prol dos direitos das crianças, que precisam defender a si mesmas de outras crianças e adultos. Na fala das personagens, as situações narradas expressam diversas formas de resistência e de lutas contra as agressões sexuais, físicas e verbais praticadas por adultos, sejam eles pais, mães, padrastos, professores, etc.

Apesar de nos últimos anos haver uma intensa produção voltada à valorização da cultura negra, instigada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que inseriu a questão étnica pelo tema Pluralidade Cultural e, sobretudo, pela Lei 10.639/2003 – que alterou a Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação e tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da educação, nos contos analisados há pouca tematização da criança negra. Em um deles, houve negligência do professor

diante das situações em que ocorreram cenas de preconceito e de outros tipos de desrespeito às crianças.

Em “Espiral”, de Geovani Martins (2018), o narrador conta como foi a primeira vez que cometeu um assalto. Mas, ao narrar tal delito, relembra sua infância e conta a dificuldade de um menino de favela que se dá conta da desigualdade social a que está submetido:

É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros (MARTINS, 2018, p. 18)

A cena acima, transcrita do conto de Martins (2018), muito se aproxima de uma fotografia da favela de Paraisópolis feita por Tuca Vieira, em 2004, para a Folha de São Paulo. Nessa foto, há exatamente a descrição do narrador do conto “Espiral”, por contemplar lado a lado a favela e condomínios de luxo. Essa fotografia ficou muito conhecida e tornou-se um símbolo da brutal desigualdade social no Brasil: um muro divide uma favela de um condomínio de luxo e apresenta a delimitação de espaços conforme o poder monetário.

Os espaços narrativos são, como vimos, a casa, a escola e a rua, sendo todos eles palco de muitos desencontros e dissabores. Não há, nas narrativas, a presença de crianças brincando nesses espaços ou praças, parques, praias ou outras formas de lazer, salvo no conto do escritor Otávio Linhares, “a televisão”. Nele, o menino brinca de desenhar pistas de carros e faz referência a um jogo da Disney: “[...] pego a caixa de dominós da disney. cada peça é uma figura diferente então cada peça vai ser um piloto diferente” (LINHARES, 2015, p. 35). No conto “a escola”, do mesmo autor, há a menção de que a mãe é leitora e que o pai é vendedor de livros, o que mostra uma realidade que destoa da maioria dos contos analisados.

No conto “O mistério da vila”, de Geovani Martins, um grupo de crianças procura descobrir o que há por trás de um terreiro de Umbanda e o sutil comentário sobre a família de uma amiga Testemunha de Jeová e, por causa disso, não

comemora festas de aniversário. É importante destacar que, no Brasil de supremacia católica, muitos mitos foram criados em torno de religiões desconhecidas, sobretudo em relação às crenças africanas. A Umbanda, que foi um mimetismo que o Candomblé sofreu no Brasil, é uma das principais religiões às quais foram atrelados significados negativos.

Apenas o conto “o natal”, de Otávio Linhares, apresenta um cenário de uma reunião familiar para a ceia de natal, com presentes, Papai Noel e boa comida: “[..] reunir toda a família no fim de ano e fazer todos esses pratos e comprar todos esses presentes e gastar todo esse dinheiro” (LINHARES, 2015, p. 38).

A família aparece nesse conto em uma reunião de tios, primos e avós. A preocupação em agradar os avós parece ser o fio que une a família e, no final da narrativa, a avó é apresentada como carinhosa com o menino que conta a história: “[...] ela me põe sentado numa cadeira, senta-se ao meu lado, me faz um carinho. feito um cão esfrega a cabeça na palma de sua mão. ela sorri. me dá um beijo. e diz. feliz natal” (LINHARES, 2015, p. 43). Entre os contos pesquisados, esse conto se diferencia, mostrando um momento em que parentes consanguíneos se encontram e celebram um momento especial.

No conto “festa americana”, do mesmo autor, há a reunião de meninos de 11, 12 e 13 anos para comer fandangos e tomar coca-cola, evocando uma certa ingenuidade diante dos demais meninos dessa mesma idade na maior parte dos contos. No desfecho, porém, há uma cena de desafio às regras, quando os meninos caminham pela rua à noite: “[...] o japa taca uma pedra num vidro e chuta uma lata de lixo e dá um tapão numa placa, todo mundo se assusta. ele grita. os outros gritam. eu também grito. todo mundo começa a berrar e sai correndo. somos muito engraçados quando estamos em bando” (LINHARES, 2015). Há, por meio das atitudes narradas desses meninos, o desejo de diversão e de enfrentar desafios que fazem parte da socialização. O narrador reconhece isso, demonstrando uma certa ingenuidade dos amigos: “[...] esse clima de gangue é só da boca pra fora” (LINHARES, 2015, p. 55).

Em “Tatiana”, de Linhares, há também a presença da família, que começa com a afirmação do narrador: “nasci com pinto. nasceu com pinto! disse a mãe o pai a vó mãe do pai e umas tias que acompanhavam o parto” (LINHARES, 2015, p. 94). No decorrer da narrativa, o personagem conta como eram seus pais e como foi sendo socializado para ser um “macho”:

meu pai era bom em prometer coisas. minha mãe era melhor em acreditar só um pouquinho. e logo abaixo deles eu fui crescendo com o pinto entre as pernas e aprendendo a ser macho. a falar macho. a andar macho. a pensar macho, a ser o macho que todos eles queriam que eu fosse. Cê tem que ser macho! tem que honrar esse membro que traz no meio das pernas! (LINHARES, 2015, p. 94-95)

Percebe-se, por meio das falas dos adultos da família, que ser macho é jogar bola, ser engenheiro, casar, ter filhos e sustentar a família: “[...] ele vai ter uma mulher! duas mulheres! quantas quiser! vai fazer um filho em cada uma! o reprodutor das estrebarias de áugias!” (LINHARES, 2015, p. 96). A sexualidade masculina é apresentada como medida para demonstrar a virilidade.

A sexualidade é tratada de modo diferente para o homem e para a mulher, pois, de acordo com Del Priore (1989, p. 16), houve um controle da sexualidade feminina propagado pelo domínio da Igreja:

[...] Por ser considerada propensa ao pecado, a mulher sempre deveria obediência a alguém do sexo masculino: inicialmente à figura paterna, posteriormente à do esposo. A ideia de controlar a mulher, principalmente sua sexualidade dentro do matrimônio, decorria “do interesse de fazer da família o eixo irradiador da moral cristã.” (DEL PRIORE, 1989, 16).

No conto, revela-se a dupla moral, que permite ao homem ter diversas parceiras e proíbe isso à mulher, que deve prezar pelo casamento e pela monogamia. Tal comportamento ecoa no conto de Linhares, cujo tema é uma forma de questionar esse discurso moralizante presente nas relações familiares nas quais se difunde a ideia da superioridade masculina e dos padrões rigorosos a que o homem, para ser macho, deve estar submetido.

Exceto os contos “o natal”, “festa americana”, “Tatiana”, “a escola” e “a televisão”, de Otávio Linhares, os demais contos estudados, produzidos no contexto brasileiro recente, desnudam a vida de crianças e adolescentes que estão distantes dos discursos jurídicos, pedagógicos e sociológicos. Mas é justamente essa distância que é usada como estratégia narrativa para evidenciar as relações assimétricas entre adultos e crianças, em que elas são submetidas a muitos sofrimentos físicos provocados por adultos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que as crianças, como personagens, são recorrentes na literatura, esta tese privilegia sua presença em contos brasileiros contemporâneos.

Quatro autores foram selecionados: Otávio Linhares (2017), Giovane Martins (2018), Rodrigo Ciríaco (2008) e Allan da Rosa (2016), dos quais 30 (trinta) contos foram escolhidos para a realização das análises.

Primeiramente, apresentou-se como a criança foi compreendida e tratada no decorrer da história, como surgiu o conceito de infância, bem como se deu sua trajetória diante das mudanças da sociedade ocidental. Na sequência, foi apresentada uma breve análise da importância da literatura e sua relação estreita com o contexto social, sendo a arte capaz de provocar experiências de reflexão e questionamento.

É importante perceber como a evocação do real está presente, mas não como mera cópia da realidade: há um tratamento crítico do autor sobre essa realidade que faz sua escrita distanciar-se do simples registro do real. Dessa forma, percebe-se que a produção literária contemporânea participa do novo realismo e que, conforme Schollhammer (2013), apresenta o cotidiano pelo próprio olhar de quem vive nele, diferente do realismo histórico.

Três espaços narrativos são predominantes nos contos, sendo eles a casa, a escola e a rua, espaços sociais onde ocorrem, de forma intensa, as relações das crianças, tanto com seus pares quanto com adultos. No entanto, nas narrativas selecionadas, crianças e adolescentes presenciam, participam, praticam e se submetem a diferentes tipos de agressões físicas, sexuais e verbais, nos referidos espaços.

As situações vividas pelas personagens, nos contos analisados ao longo da tese, desestabilizam o discurso de proteção à infância e de seus direitos, pois eles narram o medo, a agressão, o descaso e o abandono a que são submetidas as crianças de grupos sociais desfavorecidos no contexto brasileiro do início do século XXI.

Em relação ao tipo de espaço recorrente nos contos, é possível destacar que o cenário da casa é observado em 6 (seis) contos, sendo eles: “Pode ligar o chuveiro” e “Reza de mãe”, de Allan da Rosa; “Ben Ben”, “Foie gras” e “O natal”, de

Otávio Linhares; e, ainda, “Miolo mole frito”, de Rodrigo Ciríaco. Desses contos, apenas “O natal” apresenta um ambiente familiar harmonioso, no qual a proteção à criança aparece. Nos demais contos, é a agressão física, o abuso sexual, a exploração do trabalho infantil, a negligência e o mundo das drogas que compõem as relações entre personagens adultos e crianças.

O ambiente familiar, nos contos, não é sinônimo de ambiente acolhedor. Muitos contos apresentaram a casa como espaço para a prática da pedofilia, agressões físicas e morais, como em: “Miolo mole frito”, de Rodrigo Ciríaco, “Ben Ben”, de Otávio Linhares e “Reza de mãe”, de Allan da Rosa. No primeiro, há a pedofilia praticada pelo padrasto da menina-narradora; no segundo, a negligência cometida pela mãe e, no terceiro, também a pedofilia; neste último, há o relato de que o pai introduz o celular em suas filhas e que, desde criança, o garoto recebia incentivos machistas de seus pais ao tratar as irmãs como objetos.

O ambiente escolar está presente em 12 (doze) narrativas: “Quando a UTI veio me buscar na escola”, de Allan da Rosa; “A.B.C.”, “Questão de Postura”, “Perdidos na selva”, “Socá pra dentro”, “Boca do lixo”, “O livro negro” e “Papo Reto”, de Rodrigo Ciríaco; “Cães famintos” e “A escola”, de Otávio Linhares; “Primeiro dia” e “Espiral”, de Geovani Martins.

Agressões, relações desiguais e convívio cotidiano com o sofrimento no espaço escolar ocorrem em alguns dos contos analisados. Em “Cães Famintos”, do escritor Otávio Linhares, há a experiência de brigas e disputas e do *bullying*, que culmina na morte de uma criança na escola. Em “Primeiro dia”, de Geovani Martins, há certa naturalização das brigas, da opressão dos colegas e das rivalidades entre estudantes de duas escolas. Nos dois contos, há a relação conflituosa e cruel entre crianças, diante da qual o adulto raramente parece ter algum controle, apenas aparecendo quando a situação tornou-se fora de controle.

O conto “Perdidos na selva”, de Rodrigo Ciríaco, traz o professor como narrador da história que revela ser a escola um ambiente perigoso e de muitos riscos. O mesmo sentimento de perigo é relatado em “Papo reto”, do mesmo autor, em que a diretora, ao ser direta com um professor novato, cujas ideias são consideradas por ela revolucionárias, relata-lhe o difícil funcionamento da escola e os desafios de ser professor. Outro conto em que há o ponto de vista do adulto-professor é “Socá pra dentro”, também de Rodrigo Ciríaco. O professor narra as

ações da secretária e as limitações que ele próprio tem para exercer seu papel no espaço escolar.

Outros narradores do espaço escolar estão presentes nos contos de Rodrigo Ciríaco, como em “Pratos limpos”, em que a zeladora da escola fala sobre a limpeza diária feita na escola, e como esta é dificultada pelo descaso de alunos e professores com os cuidados do ambiente físico da escola. No conto “Boca do lixo”, narradora é a própria escola pública que se diz cansada e sem perspectivas de mudança em sua vida.

Os contos de Rodrigo Ciríaco, em sua maioria, são relacionados à escola e ao modo como os atores sociais que nela vivem pensam sobre a dinâmica cotidiana nesse meio. É importante destacar, também, o conto “Cães Famintos”, do autor Otávio Linhares, em que um menino narra agressões brutais praticadas na escola, quando um estudante é morto pelos próprios colegas.

O espaço “rua” está presente em 12 (doze) contos: “A Placa” e “Aprendiz”, de Rodrigo Ciríaco; “Festa americana”, de Otávio Linhares; “Jogo da Velha”, de Allan da Rosa; “Espiral”, “Roleta-russa”, “A história do Periquito e do Macaco”, “O Rabisco”, “Estação Padre Miguel”, “O cego”, “Sextou” e “O mistério da vila”, de Geovani Martins. Essas narrativas tratam da relação da criança e do adulto na rua, ambiente de tensão gerada por relações conflituosas, conforme se verifica no decorrer da história: a rua é palco para as manifestações, mas também para as guerras. O conto “A história do Periquito e do Macaco” apresenta a exploração do trabalho infantil de crianças de 8 e 9 anos, pelo tráfico de drogas, nas ruas de uma favela. Aponta, também, para a relação agressiva de policiais contra adolescentes, culminando em assassinatos e mortes. “A.B.C.” tematiza os jogos virtuais violentos e o envolvimento do menino com o tráfico de drogas que, aos treze anos, já matou e foi para a FEBEM, no entanto, diz que não sabe ler.

Abuso sexual, relações conflituosas no espaço escolar e a exploração do trabalho infantil estão presentes nas narrativas, sendo que o conto “A.B.C.” problematiza a exploração do trabalho infantil, assim como no conto “A Placa”, de Rodrigo Ciríaco. Em ambos os textos, há um discurso de desvalorização da escola por parte dos adolescentes, que priorizam o trabalho e o dinheiro para atender necessidades imediatas, em vez de irem à escola.

Tais narrativas literárias apontam para o caminho da insegurança, do medo e de vários tipos de agressão. Os três espaços nessas narrativas, a casa, a escola e a

rua, portanto, são palco para as mais diferenciadas relações assimétricas em que a principal vítima é a criança. A naturalização do uso de armas de fogo, por exemplo, é evidenciada em dois contos: “Roleta Russa”, de Geovani Martins, e “Questão de Postura”, de Rodrigo Ciríaco. Observa-se a arma como objeto de poder e de prestígio, que suscita respeito e indica um certo tipo de valorização da masculinidade baseada na força.

As crianças dos contos são mostradas não como sujeitos de direitos, conforme o ECA (1990) quer lhes assegurar. Nas histórias, problematiza-se a brutalidade entremeada na vida das personagens que reagem a diversos tipos de agressão, entre elas, o descaso da sociedade. As narrativas, portanto, criam um universo próprio com vistas a provocar reflexões sobre a infância, possibilitando um alargamento de visão sobre o tema e as ações de resistência.

O estilo literário utilizado pelos autores para provocar e intensificar as sensações no leitor, é o que Gumbrecht chama de “produção de presença”, e que Schollhammer (2013) denomina Realismo Afetivo, que trata de temas proibidos e excluídos.

Os contos selecionados adotam estratégias narrativas que suscitam a produção de presença por meio de efeitos que desestabilizam o leitor ao exporem um cotidiano de relações entre crianças e adultos que vivem nas periferias dos espaços urbanos. O emaranhado de falas coloquiais soma-se às várias cenas impregnadas de conflitos e de problemas diversos, e o resultado é uma literatura que provoca um incômodo perturbador.

Esta tese procurou mapear e compreender personagens crianças de alguns contos contemporâneos, a partir da análise de como se relacionam nos espaços narrados. A casa, a escola e a rua foram palco para as narrativas que apontaram para relações conturbadas e impregnadas de medo e insegurança. A criança problematizada na literatura em questão é a que aprende a viver, tal como no filme citado Cafarnaum, sem nenhuma proteção ou cuidado; precisa amadurecer rápido e fazer por ela o que o adulto faz por ele mesmo, para que possa sobreviver; cercada por perigos, ela, muitas vezes, só pode contar consigo mesma.

É importante evidenciar que os temas literários trazidos por esses recentes autores brasileiros estão ganhando legitimidade e força não apenas nos espaços culturais das periferias, mas estão abrindo espaço nas discussões acadêmicas. Esperamos que essa arte provoque questionamentos a respeito das crianças

brasileiras inseridas em uma realidade brutal, já que, por meio da literatura, é possível pensar e ressimbolizar esses contextos.

6. OBRAS ANALISADAS

CIRÍACO, Rodrigo. *Te pegó lá fora*. São Paulo: Edições Toró, 2008.

LINHARES, Otavio. *O cão mentecapto*. Curitiba: Encrenca – Literatura de Invenção, 2017.

_____. *O esculpido de nuvens*. Curitiba: Encrenca – Literatura de Invenção, 2015.

MARTINS, Geovani. *O sol na cabeça: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, Allan da. *Reza de mãe*. São Paulo: Editora Nós, 2016.

7. OBRAS REFERENCIADAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: Henrique Burigo, 2008.

ANTUNES, Ângela. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Gestão Democrática*. In.: *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Ana Luisa Vieira; Francisca Pini; Janaina Abreu (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARAÚJO, Emanuel. *História das Mulheres no Brasil*. PRIORE, Mary Del Priore (org).

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991

BBC Brasil. *Meninos em caverna na Tailândia: como sobreviveram por 9 dias e quais as opções de resgate*. Acesso em 26/10/2019. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44694613>>

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteir, 1985.

BARBOSA, J.M.S. (2014). *A criança e o infantil em Freud: a clínica psicanalítica com crianças e os ideais socialmente instituídos*. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Portugal; Difel, 1989.

_____. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996b.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1969.

CALDAS, Sônia Regina de Araújo. Gabriela, baiana de todas as cores. Salvador: EDUFBA, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Crítica e Sociologia*. In: *Literatura e Sociedade*. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARDOSO, Laís de Almeida. A infância revisitada: um estudo sobre o protagonismo infantil na literatura brasileira ao raiar do século XX. 04/08/2017, 274 f. Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CASEY, James. *A História da Família*. São Paulo, Ática: 1992.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista*. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHEVALIER, Jean; GHEERBEANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto, in: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.º 20. Brasília, julho/agosto de 2002, pp. 33-87.

_____. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: _____. (Org.). *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2008. p. 78-107.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: 1997.

DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1989.

_____, Mary. *História das crianças no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Tatiane de Oliveira. *Comportamentos agressivos no contexto escolar*. In. *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Disponível em <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/beatriz/> Acesso em 19/05/2019.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. Acesso em 23/12/2020. Disponível em <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/r/>

FAS – Fundação de Ação Social. *Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – esse mal não pode crescer*. Disponível em <<http://fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?idf=1295>>. Acesso em 23/05/2019.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. A palavra e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GADOTTI, Moacir. *ECA - avanços e desafios*. In.: Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ana Luisa Vieira; Francisca Pini; Janaina Abreu (org.). 1ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Cadernos de Formação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GUIMARÃES, Juca. *Escritor Allan da Rosa lança livro sobre personagens que “lutam para serem reconhecidos como gente”*. Geledés, Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/escritor-allan-da-rosa-lanca-livro-sobre-personagens-que-lutam-para-serem-reconhecidos-como-gente/>> Acesso em 02/03/2020.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença – o que o sentido não consegue transmitir*. RJ, PUC-Rio, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. SP, Vértice, 1990.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), 2015. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=destaques>>. Acesso em 10/05/2019.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Foucault: Percepção estética e literatura*. Revista Textura, n. 9, Canoas, nov. 2003 a jun. 2004 p. 21-32.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, Antonio Eleilson. *Literaturas da Periferia: o desafio da Estética*. São Paulo: Outras Palavras, 2019. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/poeticas/literaturas-da-periferia-o-desafio-da-estetica/>> Acesso em: 20/02/2020.

LEXIKON, Herder. *Dicionário de Símbolos*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

MATA, Anderson Luis Nunes da. ***O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea***. 01/04/2006 116 f. Mestrado em

LITERATURA Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília, Biblioteca Depositária: BCE.

MAUAD, Ana Maria. *A vida das crianças de elite durante o Império*. In. PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MENDES, Fábio Marques. *Realismo e Violência na Literatura Contemporânea*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. *A humanização na teoria de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2006, 168f.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Melhoramentos. Disponível em < <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>>; acesso em 02/04/2019.

MORUZZI, Andrea Braga. *A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MOTA-RIBEIRO, S. *Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no Cristianismo*, IV Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 17-19 de Abril, 2000.

MUSEU DO AMANHÃ. *Relações Comunitárias: FLUP, Festa Literária das Periferias*. Rio de Janeiro, Museu do Amanhã, 2018. Disponível em: <<https://museudoamanha.org.br/pt-br/flup-festa-literaria-das-periferias>> acesso em 15/02/2020.

NEVES, Edmar. A poética do cotidiano em 'Reza de Mãe', de Allan da Rosa. Entrevista disponível em <<https://livreopinioao.com/2018/04/16/edmar-neves-a-poetica-do-cotidiano-em-reza-de-mae-de-allan-da-rosa/>>, acesso em 10/06/2020.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. *A infância nos romances afro-brasileiros de Conceição Evaristo*. 2015. 113 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1995.

PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PESCE, Renata Pires. *Problemas de comportamento externalizantes em crianças: um olhar sobre violência familiar e temperamento*. In. *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

PEREIRA, Lucila Conceição. Teoria Cognitiva. InfoEscola: aprendendo e ensinando. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/teoria-cognitiva/>>, acesso em 22/05/2020.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINHO, Patricia de Santana. *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.

PINI, Francisca. *Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de história*. In.: *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Ana Luisa Vieira; Francisca Pini; Janaina Abreu (org.). 1ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

RAMOS, Fábio Pestana. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. In. PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTIAGO. Silvano. *Meditações sobre o ofício de criar*. *Aletria*, 2008 - jul.-dez. - v. 18.

SARMENTO. M. J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCARANO, Julita. *Criança esquecida das Minas Gerais*. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. N. 39, jan./jun. 2012, p. 129-148.

_____. *Ficção brasileira contemporânea*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Cena do crime: violência e realismo no Brasil Contemporâneo*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2013.

SHORTER, Edward. *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar, 1975.

STRATTON, Peter; HAYES, Nichy. *Dicionário de Psicologia*. Cengage Learning Editores, 1994.

SUPERINTERESSANTE, publicado em abril de 2012. Disponível em <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-feito-o-foie-gras/>>. Acesso em 17/07/2019.

SILVA, Jonatan. Otávio Linhares: O que não funciona no real, funciona no papel. A Escotilha: cultura, diálogo e informação. 2017. Disponível em <<http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/otavio-linhares-entrevista/>> Acesso em 18/02/2020.

_____. *Educar ou punir? A realidade da internação de adolescentes em Unidades Socioeducativas no Estado de Pernambuco*, 2017b. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/educar_ou_punir.pdf>. Acesso em: 13 mai. 19.

_____. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. 1959. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 19 mai.

_____. *Pobreza na Infância e na Adolescência*. 2018. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf>. Acesso em: 16 jan. 19.

WIKIPEDIA. *Boca do Lixo*. Acesso em 26/10/2019. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Boca do Lixo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Boca_do_Lixo)>

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

8. ANEXO - Entrevista com os autores

QUESTÃO 1 - A presença de um novo realismo na literatura contemporânea que expressa a vontade do autor de vincular literatura (e arte) com o contexto social e cultural, dando às narrativas força transformadora, é um argumento de Karl Schollhammer (2009). Você concordaria com esse argumento? Adota estratégias similares em relação à sua escrita? Poderia discutir esse argumento em relação ao seu fazer literário?

OTÁVIO LINHARES: Não acho que isso seja uma característica da literatura contemporânea. Se buscarmos na história vamos acabar encontrando diversas referências de uma literatura com essa vinculação. Acredito que o momento histórico de uma comunidade ajuda. Sociedades em ebulição social produzem obras de arte também em ebulição. Obras nascidas na crise carregam a crise em seu DNA. A recíproca é verdadeira. Consigo dividir minha escrita em duas partes. Uma anterior à minha participação no Núcleo de Dramaturgia SESI - PR, de 2009 a 2012, e outra posterior a esse período, que culminou com a publicação do meu primeiro livro, Pancrácio (ENCRENCA, 2013). No começo, meus textos ainda eram produtos de minhas referências, o que eu considero um período infante-juvenil no desenvolvimento de qualquer artista. Primeiro, começa-se imitando, depois passa-se a perceber o meio em que se está inserido e, nesse fluxo, começa-se a experimentar um tipo de arte que vem da própria experiência (existência) e do próprio ponto de vista, ou seja, desenvolve-se na prática incessante, uma voz autoral, um estilo próprio. Chega um determinado ponto, que ou corta-se o fio que nos conecta às coisas medianas, ou instala-se em definitivo num universo comum. Quando comecei a escrever, os meus textos saíam semelhantes aos que eu tinha como referências de literatura, tanto na forma quanto no conteúdo. Cheguei a escrever três livros, mais de mil páginas, que ficaram engavetados. Eu escrevia, mas não me satisfazia. Não era aquilo que eu queria que as pessoas lessem. Havia muito de outras pessoas nos meus textos. Era como se eu pudesse reconhecer diversos artistas no meu trabalho e não eu mesmo. Foi a partir dos meus anos de Núcleo de Dramaturgia que o meu estilo de escrita acabou surgindo. Por isso, estar

ou não vinculado a questões sociais ou culturais, não é o mais importante na confecção da obra, mas, uma consequência do ato de escrever, que está diretamente vinculado ao desejo, à necessidade, à vontade de existir de quem a concebe. Isso, sim, vinculará a obra a todas as questões com as quais a obra tiver de se vincular. Isso se dá em qualquer época, não é mérito da contemporaneidade. É uma questão estética, portanto, uma questão existencial.

ALLAN DA ROSA: Acredito que toda fantasia sempre teve também ligação com o contexto social, mental, com a caminhada de qualquer pessoa que escreveu. Talvez, na palavra escrita é que não havia tantas vertentes assim saindo de quebradas que não foram consideradas. O que chamam de realismo, ou de naturalismo, da pegada de quase descrever, mesmo assim ele tá banhado, está pingando subjetividade porque tem uma eleição aí, tanto no olho de quem escreve, quanto na caneta. Então eu boto fé que a gente tem várias formas de expressar a realidade, a imaginação também é realidade – o que a gente fantasia, o que a gente lembra de verdadeiro, de invenção... as traquinagens da memória também são realidade. Se a gente quiser entrar no mais direto, quiser chocar, não precisa nem de literatura, é só ler o jornal. Acredito que o que chamam de realismo fantástico, por exemplo, é fantástico, às vezes, pro olho de quem não contempla o que pra gente aqui também é realidade, outras percepções do que é ser gente, outras formas de se compreender o tempo que não são essas aí dêiticas, ao tempo linear, passado, presente e futuro, a ideia de indivíduo autocentrado. Então, o que não caiba nesse sentido como fantástico. Talvez isso também seja uma grande fantasia que elimina, na maldade ou então sem nem perceber, um bocado de jeitos de compreender os sonhos, os traumas, os desejos, então seu for descrever essa esquina, nesse instante, o que que tá passando, dois motoca, que tá passando, a molecada fazendo arrelia na calçada, ainda assim eu posso descrever de um jeito, de outro, de outro ou de outro, e tudo isso aí é realidade.

RODRIGO CIRÍACO: Já vi como isso. Tenho esse desejo, mas não tenho essa pretensão. Ver o conto como transformador é uma visão ingênua. Tem um desejo, uma vontade, mas não tenho mais essa pretensão. Uma frase chamou a atenção, quando visitei o antigo Dops: Esse local é para lembrar e resistir. É uma resistência

da memória, não queria banalizar essas situações cotidianas comuns que vivi e que ouvi. A gente passa a se acostumar com situações absurdas e percebe que tem lugar em que as pessoas não acham isso nada demais. Tem o recurso da literatura, arte, estilo, narrativa, provocação, chama a atenção de um olhar para um problema. Não quis permitir que o olhar para essas histórias fosse normal. Tem o componente realidade, mas sempre tive a preocupação em não expor casos, mas situações. A preocupação é muito mais em ter o registro de como é a escola do início do século XXI.

QUESTÃO 2 - Para Regina Dalcastagnè (2008), “O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 33). Poderia comentar essa afirmação em relação à sua escrita?

OTÁVIO LINHARES: A minha obra é produto da minha existência. Eu poderia ficcionar acerca da gravidez partindo do ponto de vista da grávida, porém, isso jamais será uma questão existencial para mim. Posso escrever milhares de páginas sobre o tema, mas a experiência jamais vai percorrer meu corpo. Posso elucubrar de tudo quanto é jeito sobre isso, mas, mesmo assim, eu jamais terei a Experiência. Tudo não passará de um ponto de vista fora da minha questão estética. É válido? Claro que é! A Arte é o tempo/espço da liberdade. Muitos autores e autoras nos legaram trabalhos sensacionais sobre temas distantes às suas existências. Mas, feliz ou infelizmente, a experiência existencial só se dá na Experiência. Sendo assim, eu diria que hoje, no Brasil, a literatura passa pelo seu momento mais profícuo na produção de obras sobre vozes marginalizadas. Vivemos o tempo do “deixa que eu conto a minha história”. Essas vozes, essas experiências, querem expressar aquilo que lhes foi subtraído durante todo o nosso processo histórico. Esses corpos possuem a experiência. E isso é, sem dúvida, além de um fator legitimador para a obra, um fator potencializador da própria obra. Tenho certeza que o trabalho feito dessa forma se torna mais potente a partir da experiência. O meu trabalho se encaixa nessa perspectiva: observação do mundo + experiência existencial + um pouquinho de ficção (porque ninguém é de ferro).

ALLAN DA ROSA: A dois eu não entendi direito. Silêncio, gente que se sobrepõe a ele, eu não entendi direito. Agora falar por eles é sempre uma dúvida porque tem várias pessoas aqui na minha quebrada, várias pessoas na comunidade negra que pensam muito diferente de mim. Então ser eleito um representante de uma camada, isso aí os pesquisadores adoram e muitos de nós também abraçamos isso como se fôssemos “a voz”. Temos muitas vozes dentro da boca, muitos dentes dentro da boca... eu sou uma voz que discorda de mim mesmo. Tem muitas contradições na minha forma de entender o mesmo dia. É uma grande armadilha, algo que é fundamental e também insuficiente, a ideia da representatividade. Essa ideia. Silêncio? Talvez nunca teve silêncio, as pessoas que sabiam ouvir; confundiam o que não escutavam com mudez. Uma coisa é estar presente no circuito editorial, que consegue assimilar e mesmo solicitar, o que continue pra ele alternativa ou marginal, ou exótico, ou o que for, e outra coisa é falar que nunca teve voz. Silêncio... (riso) O que não faltou aqui é grito, choro, piada, sussurro. Os jeitos de escrever talvez tenham que se livrar dessa armadilha aí. Mas eu não boto fé não nesse olhar branco de pesquisadora ou de pesquisador. No fundo tem muito pouco originalidade. Às vezes as coisas já estão aí repetidas há muito tempo e as pessoas estão fazendo teses e teses falando a coisa que já foi falada, numas de dar voz aos diferentes. Que imensa fuleragem é isso, limitada, inclusive. Quando fez-se o burburinho primeiro já era uma coisa desconfiava e ainda continuar nisso é continuar com o olhar branco. Muito pálido. Não sei, é um silêncio... o silêncio tá cheio de dúvidas. Escrever, cantar, pintar o silêncio. Mas você já vai descobrir que tem uma orquestra.

RODRIGO CIRÍACO: Eu trago autores quando acabo escrevendo, um pouco de Guimarães Rosa, oralidade, neologismos; essa voz falada pra escrita, trazer fidelidade aos lugares que circulo, às pessoas que conheço. Marcelino Freire foi uma das pessoas que conheci e admirei, pois, no conto, traz essa característica em dar voz para as pessoas que estão em situação de absurdo, violência, marginalidade. Essas pessoas que ninguém quer olhar. Empresta a caneta para a voz dessas pessoas. Eu fiz o livro “Te pego lá fora” a partir de um diário, matéria-prima para a produção, mas tentei distanciar de mim, imaginar como essas personagens falariam. Tenho resistência em dizer que vou falar por eles, mas estou

imaginando como eles falariam. Existem muitos meninos e meninas, não existe apenas uma voz. Sou eu ainda falando, imaginando como a persona falaria, com a intenção de ser um texto provocativo, pegar no estômago do leitor, ser um texto minimamente difícil de digerir. Se essa digestão vai provocar..

QUESTÃO 3 - Para Cortázar (2006, p. 155) os contos inesquecíveis têm características que os aproximam. Para ele, não há temas mais ou menos significativos, pois certos temas compactuam autores e leitores em uma misteriosa e inexplicável aliança com certos contos. Na sua escrita, quais temas relativos à infância teriam a possibilidade de mobilizar essa aliança?

OTÁVIO LINHARES: Acho que essa aliança atemporal entre os seres humanos e suas obras, principalmente no ocidente judaico/cristão, se dá através da fricção: virtudes capitais X pecados capitais X desejo. Tudo o que é gerado a partir desse contato nos irmana de uma forma inconsciente num processo rizomático através do tempo. Evoluímos tecnologicamente, mas, permanecemos os mesmos. Acho que, por isso, encontro a piazzada dos meus contos em tantos lugares e em tempos diferentes. Me parece que aquela criançada poderia ter vivido há dois mil anos atrás, ou trinta. É a mesma coisa. Acho que se eles se encontrassem acabariam se divertindo juntos, porque desejam as mesmas coisas. Eles querem, basicamente, amar e ser amados.

ALLAN DA ROSA: Na três, o Cortázar... é, podemos entender que os grandes mitos, as grandes histórias, que também têm seus modelos, elas se repetem. A mídia, o século XX, né, o que Milton Santos chama de “era técnica científica informacional”, ela dá os modelos... mas isso aí é muito antigo. A diferença talvez seja a forma de compreender as coisas que pra alguns o dia vale mais que a noite, pra outros a noite e seus mistérios são paisagens mais importantes porque é quando os mortos estão abertos. Talvez as mesmas histórias estão sendo contadas que meu avô contava, talvez não, tem coisas que só agora podemos contar porque não são fixas, e depende também de como esses personagens, essas coisas entram hoje na pauta. Então, às vezes, eu quero um cavaleiro hoje ou um motoqueiro, às vezes era uma ave, hoje é uma pipa, os símbolos se parecem, mas aí tem a criatividade do autor. Depende se as pessoas querem contar ou ouvir uma história moralista, se as pessoas querem ouvir, ou se deixam ouvir, por histórias que mantenham a

encruzilhada acesa no fim. Mas sim, existe uma constelação de mitos, né? As mesmas estrelas no céu, mas agora, como essas estrelas rebatem uma na outra, como que as coisas são compreendidas, como que se desliza dentro dessas histórias que alguns dizem universais. É que esse papo de universal, também, ele nunca contemplou o que não coubesse numa caixinha, né! Admiro Cortázar, muito, e compreendo as vontades dele, as realizações dele em sair um pouco dessa caixa, mesmo colocando umas formas diferentes pra quem lê.

RODRIGO CIRÍACO: Eu acho que os meus contos retratam mais uma pré-adolescência e adolescência. Ao trabalhar com o tema escola, é inevitável não introduzi-las dentro dessas narrativas. Estava em conflito com educadores, coordenadores, professores da escola. “Lembrar e resistir”. Na escola a criança ou adolescente são números. Quando não são, é o pretinho, a loirinha, a putinha pelo jeito q anda. Tentativas de desumanizá-los, reduzem a coisa. Olhar com cuidado de trazer eles como humanos, com a complexidade do ser humano, em sua completude.

QUESTÃO 4 - No novo realismo haveria, por meio das escolhas do autor, uma dimensão participativa (SCHOLLHAMMER, 2012), na qual o leitor seria chamado a ter diversas sensações: dor, medo, repugnância... Poderia comentar as estratégias narrativas que utiliza de modo a permitir a participação mais intensa do leitor?

OTÁVIO LINHARES: Acho que essa identificação do leitor com a obra se dá na fricção que mencionei acima, e na capacidade que cada criador tem de imprimir isso em seu trabalho. Isso vai depender de inúmeros fatores. No meu trabalho, a subtração das vírgulas + a escolha das palavras pelos fonemas + a exclusão das maiúsculas, dá ao texto mais velocidade, agiliza o processo de leitura, não dá tempo ao leitor de respirar ou achar pausas, brechas, onde ele possa parar para, por exemplo, compreender uma determinada passagem, como fazemos, geralmente, em textos muito descritivos ou narrativos. Nos meus textos não há nada a se compreender. É tudo causa e efeito. As palavras e frases vão sendo encaixadas de

maneira a levar o leitor do começo ao fim numa tacada só. Assim, eu tento produzir algumas sensações na pessoa depois de algumas páginas. Forma e conteúdo, juntos, tentam conduzir o leitor a um estado de euforia. É uma técnica que me apareceu lá no Núcleo de Dramaturgia e que eu venho desenvolvendo há dez anos. Se está dando certo, não sei. Só sei que escrever assim é tão divertido quanto uma brincadeira de crianças.

ALLAN DA ROSA: Bom, não posso dizer, em relação à 4, não posso dizer que concordo com isso. Mas é interessante que se chama o leitor, isso aí já se dizia muito da literatura moçambicana, de Noêmia Tavares. É, são formas de compreender. Eu percebo que a literatura mais úmida, mais fértil, a que não cabe no que o sistema quer ouvir, como literatura de quebrada, literatura negra, e tal, ou seja, a que não abraça formas que parecem que são transgressoras mas até são solicitadas. Eu entendo que ela chama várias sensibilidades. Da minha compreensão limitada é que ela traz a possibilidade da boca do estômago, ela traz formas de lidar com a audição, mas não sei se ela acessa os sentidos corporais de uma forma diferente do que antigamente você podia ter em uma literatura que te pegasse. O que talvez se busca é algo que conjugue o abstrato com as emoções, com os órgãos, com os intestinos.

RODRIGO CIRÍACO: Essa questão de trazer o leitor para o texto, dele vivenciar, ter sensações e sentimentos, isso tem. Gosto da frase do Kafka que diz “Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós. Tem vezes que quero pegar o leitor pelo estômago, outras pelo pescoço, puxar a perna e não deixar ele dormir. Meu livro não vai ser para passar o tempo, mas para cutucar, incomodar; a intenção é ser uma leitura que incomoda.