



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA INFÂNCIA NA LITERATURA
INFANTOJUVENIL: PROJEÇÕES DE IDADISMO NO UNIVERSO DE *DESVENTURAS*
EM SÉRIE

Guilherme Diniz Machado

Rio de Janeiro

2018

GUILHERME DINIZ MACHADO

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA INFÂNCIA NA LITERATURA
INFANTOJUVENIL: PROJEÇÕES DE IDADISMO NO UNIVERSO DE *DESVENTURAS*
EM SÉRIE

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Bacharel em Letras na habilitação
Português/Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

D585c Diniz Machado, Guilherme
 A construção discursiva da infância na literatura
 infantojuvenil: projeções de idadismo no universo de
 Desventuras em Série / Guilherme Diniz Machado. --
 Rio de Janeiro, 2018.
 38 f.

 Orientadora: Branca Falabella Fabrício.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
 de Letras, Bacharel em Letras: Português - Inglês,
 2018.

 1. Idade. 2. Literatura infantojuvenil. 3.
 Ideologia. I. Fabrício, Branca Falabella, orient.
 II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Branca Falabella Fabrício, por seu carinho, dedicação, disponibilidade e incentivo ao meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu leitor crítico, Rogério Casanovas Tilio, por sua disposição em me ajudar ao longo da graduação, como coordenador, e neste momento em que o tempo me falta.

À família e amigos, por estarmos sempre juntos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	06
2 COMUNIDADES DE PRÁTICA, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E IDEOLOGIAS.....	08
3 <i>DESVENTURAS EM SÉRIE</i>.....	14
4 METODOLOGIA.....	17
4.1 Seleção de excertos.....	19
5 OS BAUDELAIRE E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA.....	20
5.1 Narrativas pedagógicas reflexivas.....	30
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	33
7 REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantojuvenil é um indicador da imagem que uma sociedade tem de seus membros classificados como crianças. Ela é influenciada por aspectos culturais, sociais, históricos e institucionais. O primeiro contato com a literatura geralmente acontece na chamada primeira infância, através da oralidade e por intermédio dos pais ou de um agente cuidador, de modo que, mesmo que a criança não leia o que está escrito, ela ainda está submetida à linguagem e aos temas do livro, assim como à imagem dele, de sua formatação e de suas ilustrações. Podemos dizer, assim, que livros participam dos processos de socialização de crianças. Considerando esses processos, a proposta desta pesquisa é investigar como livros infantojuvenis constroem a noção de infância e que “lições sociais” projetam. Para tal, analiso os livros da série *Desventuras em Série*, de Lemony Snicket, acompanhando o crescimento de um grupo de crianças órfãs – os Baudelaire – cuja trajetória é atravessada por adversidades e sofrimentos de toda sorte.

O conceito de infância associado à ideia de dificuldade, sobretudo no caso de crianças órfãs, está presente em diversas obras contemporâneas, voltadas para o público infantojuvenil. A saga *Harry Potter*, de J.K. Rowling, é um exemplo relativamente recente. Jennings (2017) questiona o que significa uma infância que não se encaixa na concepção de infância feliz, pois Harry perde os pais e é visto como um fardo pela tia e pelo tio. A autora explora como a injustiça e a raiva moldam o crescimento da personagem.

Além da orfandade, há outra similaridade entre *Harry Potter* e *Desventuras em Série*. Harry e seus amigos – no último livro da série – decidem não voltar para a escola e, pela primeira vez, colocam-se em uma posição sem a proteção de um agente cuidador, seja a família ou a escola, sendo que isso faz com que precisem descobrir como lidar com essa nova situação (JENNINGS, 2017). Os Baudelaire também fogem e decidem, por outros motivos, se separar de um núcleo cuidador.

No considerado clássico *Oliver Twist*, de Charles Dickens, o protagonista Oliver é outro órfão. O romance pode ser abordado, segundo Lankford (1987), como sendo detentor de questões a respeito de inocência, mal e lei, explorando uma moralidade mais humanista, em que Oliver se identifica com a criminalidade. Em *Desventuras em Série*, as crianças Baudelaire questionam se suas ações condizem com pessoas consideradas dignas ou más. Essa dúvida quanto ao que é certo e errado permeia a vida das crianças desde que elas rejeitaram estar sob tutela, preferindo fugir e ficar sozinhas.

Apesar de dilemas morais envolverem as personagens dessas obras, *Desventuras em Série* se distingue pelo posicionamento de seu autor-narrador. Assim como ele coloca suas

personagens em situações moralmente desfavoráveis, nas quais precisam quebrar as regras a fim de garantir seus direitos, o narrador-autor faz o mesmo com seu público. Butt (2003) comenta que parte do apelo da série são os pedidos e avisos do autor-narrador para que não leiam seus livros (“Se você chegou até aqui na história, precisa parar agora.” Vol. 7, p. 190), que estão presentes desde o primeiro até o último volume, constituindo e perpetuando um estilo narrativo deveras irônico. Apesar das estratégias de marketing sugeridas por Butt, é possível observar que o autor-narrador seleciona seu público ao vincular a leitura de seus livros à desobediência, exigindo a identificação com certa subversão por parte do/a leitor/a.

A sugestão desse tipo de relação com a série estabelece certos papéis interacionais. Desde o primeiro livro, o narrador Lemony Snicket se evidencia abertamente na narrativa, isto é, ele se reconhece como parte do universo da série, uma das personagens envolvidas no mundo dos Baudelaire cujo propósito é relatar as desventuras das crianças por motivos pessoais. É válido apontar que, ao assinar os livros com um heterônimo que é, na verdade, uma personagem, o autor Daniel Handler confere a seu heterônimo autoridade e os privilégios de ser autor de um texto.

Lemony Snicket é uma personagem que não só pertence ao universo da série, como também tem relações com as outras personagens que aparecem durante os livros, vide sua irmã. Apesar de não falar especificamente sobre si mesmo, Snicket por vezes comenta sobre sua vida e aparece em algumas referências dentro da história dos Baudelaire, o que me ajudou a fazer algumas associações em relação ao que Wortham (2001) discute sobre narrativas autobiográficas: são uma oportunidade do narrador de redirecionar sua vida a fim de construir uma imagem para si mesmo, a qual se forma através de repetições de narrativas autobiográficas similares, sendo que essa construção própria de si mesmo pode servir para questionar e desafiar estruturas de opressão ou para aprimorar a educação, em que alunas/os e professoras/es podem destacar características que sejam consideradas mais educacionais.

A seguir, trago o primeiro parágrafo do primeiro volume, “Mau Começo”, que é como o autor-narrador introduz a história:

Se vocês se interessam por histórias com final feliz, é melhor ler algum outro livro. Vou avisando, porque este é um livro que não tem de jeito nenhum um final feliz, como também não tem de jeito nenhum um começo feliz, e em que os acontecimentos felizes no miolo da história são pouquíssimos. E isso porque momentos felizes não são o que mais encontramos na vida dos três jovens Baudelaire cuja história está aqui contada. Violet, Klaus e Sunny Baudelaire eram crianças inteligentes, encantadoras e desembaraçadas, com feições bonitas, mas com uma falta de sorte fora do comum, que atraía toda espécie de infortúnio, sofrimento e desespero. Lamento ter de dizer isso a vocês, mas o enredo é assim, fazer o quê? (P. 9-10)

A partir desse início, o narrador já se posiciona como alguém que sabe o final da história que está contando, indicando que os acontecimentos que ele relata fazem parte de um passado que não é recente, embora não necessariamente seja muito distante; o que importa é que essa história já aconteceu. Por saber o fim, o narrador se coloca numa posição de poder, o que se evidencia quando ele adverte e aconselha com base no que sabe (“Vou avisando, porque este é um livro que não tem de jeito nenhum um final feliz”). Portanto, ele se apresenta como um narrador-observador de fatos, alguém que está por fora da história, porque, na época em que ela aconteceu, ele não estava presente. Isso pode ser corroborado pelo seguinte trecho: “Você deve ter estranhado o fato de Sunny Baudelaire quase não ter sido mencionada nos dois primeiros capítulos deste livro, mas há várias razões para isso. Uma delas é a dificuldade de pesquisar o que aconteceu com Sunny durante a jornada no carro do conde Olaf.” (Vol. 10, p. 45), em que o narrador explicita que pesquisou sobre a história dos Baudelaire, o que lhe confere autoridade sobre a narrativa, apesar de não ter testemunhado os fatos em tempo real.

No entanto, enquanto narra essas desventuras, o autor-personagem se insere na história ao se posicionar a respeito do que aconteceu, compartilhando suas impressões sobre as crianças Baudelaire, elogiando-as (“Violet, Klaus e Sunny Baudelaire eram crianças inteligentes, encantadoras e desembaraçadas, com feições bonitas”). Logo, sua parcialidade e intromissão aparecem sem disfarces, posicionando-o como colaborador da construção das personagens e do ambiente, assim como do universo da história. Nessa colaboração, o narrador estabelece diálogo com amplo repertório social, incluindo visões de idadismo, gênero, sexualidade, padrões de beleza etc.

Em vista de tais circunstâncias, proponho-me a acompanhar a saga dos Baudelaire com base em três objetivos: 1) observar como o narrador constrói a noção de infância; 2) como ele desenvolve os processos de socialização dos Baudelaire na narrativa; e, 3) que discursos e ideologias mobiliza na história projetada. Na seção a seguir, apresento os pressupostos teóricos que me auxiliaram a construir um ponto de partida para a análise da série.

2 COMUNIDADES DE PRÁTICA, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E IDEOLOGIAS

Eu entendo linguagem como uma prática que posiciona usuários em relação a si próprios, a outro/as, e aos contextos em construção (WORTHAM, 2001). Usuário/as da linguagem podem constituir comunidades de prática – conceito importante para este trabalho. Segundo Lave e Wenger (1991), uma comunidade de prática pode ser definida como um grupo de pessoas que, juntas, desenvolvem práticas como modos de (inter)agir, realizar tarefas,

pensar, interpretar etc. Eckert e McConnell-Ginet (2003) declaram que tais comunidades de prática envolvem categorias como gênero, classe e raça, de modo que nós participamos de múltiplas comunidades de práticas e nelas desempenhamos papéis diferentes. Devido a essa perspectiva, concluo que a linguagem da literatura infantojuvenil está sujeita às influências das comunidades de prática das quais o/as autore/as participam.

Assim sendo, as experiências derivadas de tais comunidades afetam o modo como autore/as entendem o mundo e o constroem através da linguagem. É por causa desse fenômeno que Schieffelin e Ochs (1986) discorrem sobre o processo de socialização através da linguagem, em que crianças se tornam cientes das regras e normas sociais não ditas ao mesmo tempo em que adquirem a forma e o uso de linguagem, visto que a interação com a criança parte de uma motivação. De acordo com Lust (2006), a percepção da fala é imediatamente reconhecida por recém-nascidos, sendo que tanto o desenvolvimento da percepção quanto o da produção de fala, ambos mapeados linguística e continuamente, convergem na produção das primeiras palavras do bebê. A partir disso, eu entendo que a exposição linguística afeta/constitui o desenvolvimento cognitivo, processo que se instaura intersubjetivamente, como nos lembra Vygotsky (1978), o que corrobora a ideia de que a interação entre agente cuidador e bebê é um fenômeno cultural (SCHIEFFELIN & OCHS, 1986).

Uma vez que a comunicação entre agente cuidador e criança está relacionada a padrões culturais e hábitos gerais, crianças produzem sentidos e significados diferentes de acordo com suas experiências sociais anteriores (motivadas pelas comunidades de prática das quais fazem parte). Introduzo aqui o que Gee (2011) chama de Discurso (com [d] maiúsculo), que dialoga com o conceito de comunidades de prática. Para o autor, Discurso

é um modo característico de falar, agir e ser. Ao falar ou escrever algo, você usa recursos da língua inglesa para se projetar como um certo tipo de pessoa, que varia em circunstâncias diferentes. Você também se projeta ao engajar em determinada prática ou atividade. Se eu não tenho ideia de quem você é e o que você está fazendo, então eu não posso entender o que disse, escreveu ou fez. (P. 30, tradução livre.)¹

O conceito de Discurso engloba, assim, toda a questão de que linguagem, ações, objetos (como livros), valores etc. se combinam para formar uma identidade social, que, além de ser performada, deve ser também reconhecível e reconhecida por uma comunidade de prática. Por esse ângulo, ter uma identidade social significa desempenhá-la para uma audiência em

¹ is a characteristic way of saying, doing, and being. When you speak or write anything, you use the resources of English to project yourself as a certain kind of person, a different kind in different circumstances. You also project yourself as engaged in a certain practice or activity. If I have no idea who you are and what you are doing, then I cannot make sense of what you have said, written, or done.

atividades situacionais socialmente construídas tanto pela pessoa em si quanto por outrem (GEE, 2011). Isso significa, no caso do presente estudo, que o entendimento das crianças a respeito de identidades sociais está relacionado ao seu envolvimento em interações com outras pessoas (vide agente cuidador), a como se posicionam e a como foram posicionadas em tais atividades situacionais. Além disso, para que sejam consideradas membros produtivos e atuantes na sociedade, as crianças devem aprender a se relacionar com essas pessoas, respeitando normas e regras sociais que se estabelecem através do Discurso, pois não basta somente se reconhecer como parte de uma comunidade, deve-se também ser reconhecido.

No que concerne à construção de infância, o sentido de imaturidade é central, sendo mesmo considerado um fator biológico inerente ao aspecto social da infância, isto é, a dependência da criança é entendida pela sociedade como um estágio inferior, sendo que seu desenvolvimento como pessoa, cujo ápice é a maioridade, é entendido como um processo de evolução, tornando a infância um estágio de aprendizagem (PROUT & JAMES, 2005). Portanto, as crianças são posicionadas em um mundo à parte enquanto esperam crescer, pois só assim se tornam participantes do mundo social do adulto, de modo que o tempo é uma constante na vida delas. Em outro estudo, esses mesmos autores argumentam que uma das perguntas mais feitas à criança é quantos anos ela tem, o que indica que sua idade é uma informação importante para sua socialização, e qualquer comportamento disruptivo das regras sociais é desculpado por causa da imaturidade biológica, embora as crianças possam ser punidas por tais momentos de aparente indisciplina, nos quais elas não estão agindo como o esperado (JAMES & PROUT, 2005).

A ideia de que crianças devem aspirar a se comportar como adultas já demonstra uma dinâmica de poder, em que um grupo é considerado inferior, provocando assim uma vigilância autodenominada capaz de corrigir o que se identifica como problema. Isso transparece através de atividades infantis que não são elaboradas pensando em como vão afetar o mundo social da criança, mas sim para prepará-las para o mundo considerado adulto (PROUT & JAMES, 2005). De volta a Eckert e McConnell-Ginet, brinquedos e brincadeiras são separados por gênero: bonecas são para meninas e carros são para meninos, pois assim meninas e meninos se adaptam a desenvolver competências e interesses diferentes, como cuidar e dirigir. As necessidades das crianças são, portanto, estipuladas pelos adultos e influenciadas por variáveis como classe, gênero, raça etc. Tais circunstâncias indicam uma pluralidade de infâncias ao invés de infância como um conceito universal do que significa crescer (PROUT & JAMES, 2005).

Embora a idade possa ser baseada em um critério biológico (a maturidade biológica), a construção do que ela significa é social (HOLLOWAY & VALENTINE, 2005), porque é através de concepções de idade que as experiências permitidas a crianças são produzidas e

controladas. Tempo, então, se torna apenas uma das referências que influenciam a construção do Discurso de infância, entre muitas outras como gênero, sexualidade etc. É importante ressaltar, entretanto, que não só adultos posicionam crianças quando perguntam sobre sua idade ou gostos pessoais, por exemplo; as próprias crianças, ao produzirem repostas, posicionam-se quanto às expectativas sociais em relação àquela faixa etária. Segundo Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016), “Há idades para tudo: idade para frequentar a escola, idade para trabalhar, idade para amar, idade para ser pai ou mãe” (p. 8), o que faz da idade um índice que determina a liberdade das crianças de acordo com negociações feitas entre elas e o agente cuidador. Logo, o conceito de idade está associado ao de maturidade biológica e afeta o que o agente cuidador deixa a criança fazer (TESAR, 2016). Portanto, crianças são geralmente representadas como pertencentes a um núcleo, como família, escola etc., mas não à parte (QVORTRUP, 2005), o que resulta na predominância da dependência e da proteção como temas associados à infância (JAMES & PROUT, 2005). Sendo assim, o tempo na infância é uma construção resultante do que a criança tem sido, é e deveria ser.

Apesar de sua realidade ser projetada por adultos, a criança não assume um papel passivo na socialização. Eckert e McConnell-Ginet declaram que meninas e meninos se comportam não como boas pessoas, mas como boas meninas e bons meninos. Conforme crescem e saem da primeira infância, meninas e meninos participam de diferentes dinâmicas rotuladas por gênero (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003), como as brincadeiras mencionadas anteriormente. As autoras relatam que a vigilância sobre essas dinâmicas é primeiro feita pelos pais e depois pelo/as próprio/as colegas, pois, ao descobrir processos diferentes de crescimento, meninas e meninos tendem a se separar em grupos do mesmo sexo, uma decisão que parte de um desejo de se posicionar no mundo social, que é estipulado pela sociedade e inclui papéis de gênero.

A discussão que eu desenvolvi até agora pode ser associada a Lemke (2005), que discute como a cultura e as subculturas influenciam nossa perspectiva de mundo e nossas experiências, assim como nossa percepção dos outros. Isso está relacionado à parcialidade dos textos e a qualquer tipo de enunciação, pois a linguagem é ideológica, isto é, orienta-se por crenças sobre categorias sociais como gênero, raça, sexualidade, classe, idade etc., através das quais nós nos posicionamos e posicionamos outro/as no mundo. Destaco que essas crenças não são apenas conclusões racionais sobre o que definimos como errado ou certo, mas também percepções naturalizadas do outro, o que nós esperamos de determinados grupos sociais. Tais expectativas são baseadas em nossas experiências de vida e nas construções de outrem por diferentes meios, como mídia, escola, família, livros etc. A linguagem pode tanto ajudar quanto atrapalhar esses

processos. É ela que, desde a infância, projeta padrões de ações e crenças que definem para que e por que vamos usá-la (LEMKE, 2005).

Tão importante quanto entender quem escreve livros infantojuvenis é entender para quem são destinados. Para tal, eu me baseio principalmente em O’Sullivan (2013): embora o público da literatura infantojuvenil seja crianças, os livros são escritos por adultos, que escrevem para um grupo do qual não fazem parte; entretanto, devem agradar outro grupo do qual podem fazer parte ou não, que seria o das figuras tidas como agentes cuidadores (mães, pais, tios, tias, avós, avôs etc.), pois esses livros são comprados, lidos e recomendados por elas. Além disso, o livro infantojuvenil também deve agradar as instituições que abrigam crianças (escola, livraria etc.), assim como o mercado literário (editora, resenhas etc.). A literatura infantojuvenil é destinada às crianças, mas deve apelar a outros grupos, de modo que seus livros são escritos para diferentes públicos, de idades e motivações diferentes (SHAVIT, 1986).

A fim de contemplar todas essas esferas que regem o mundo infantil, o/a autor/a deve escrever um material que seja considerado apropriado para a idade das crianças, pois, caso contrário, seus livros não chegam às mãos do público-alvo. Desse modo, a literatura infantojuvenil é influenciada por crenças sobre a infância de quem a escreve, do mercado editorial e das instituições educacionais (O’SULLIVAN, 2013). A partir do que foi apresentado, concluo que a criança não participa do processo que escolhe ao que ela será exposta.

Cabe aqui questionar o que seria considerado apropriado e como se define isso. A questão é a dos chamados valores morais: o que torna um tópico apresentável e o que censura outros, tidos como violadores do que é considerado infância, sendo que essa decisão é atravessada por um conjunto de ideologias. De acordo com Hunt (2010), os critérios para determinar se um livro é apropriado são: “a preferência pessoal (política, sexual, temática); a conveniência do conteúdo (como o adulto o percebe) para o uso que será dado ao texto (formação de habilidades, educação social, diversão); e, talvez o mais fácil, a complexidade linguística.” (p. 58) Esses parâmetros dizem muito mais sobre por que o adulto quer que a criança leia (para aprender) e o que ele quer que ela aprenda com isso (seus valores morais) do que dizem sobre o que a criança procura nos livros e o que ela gostaria de ler. Não há uma tentativa de compreender o que a criança sente na infância, de modo que concordo com Hunt quando ele diz que a literatura infantojuvenil é uma forma de rejeitá-la, pois tal infância é construída como uma fase que precisa ser superada, mesmo que seja considerada pelos próprios adultos como uma inocência desejável. Essa inocência é, portanto, presumida na infância e tida como inalcançável pelo adulto, como se ela fosse embora no processo de crescer, sendo que as consequências dessa noção de que infância e inocência são sinônimos levam as opiniões e

pensamentos das crianças a serem desconsiderados porque supostamente elas não conhecem o mundo.

Voltando a Gee (2011), as questões acima se relacionam com o Discurso presente no letramento literário, isto é, como o agente cuidador identifica que o infante está engajado na atividade de leitura, o que se dá por convenções de como crianças aprendem a ler, perceber, questionar, avaliar e se comunicar, sendo que esse processo engloba diversos discursos e identidades sociais (ZIPES, 1981). A partir disso, concluo que o que se entende por leitura varia entre comunidades de prática, contextos, gêneros e motivações: crianças partem de livros com figuras para representações escritas apenas, o que é um processo ideológico (BLOMMAERT, 2005). O autor sustenta que, embora textos multimodais (com ambos imagens e escritos) continuem sendo uma prática exercida por crianças e adultos, eles se perdem na concepção ideológica do que significa o processo de ler e escrever.

Blommaert também discute que o motivo de escrever é para ser lido (ele estende essa concepção a outros modos de texto, como os visuais). Textos colocados no mundo representam discursos que permitem uma projeção de público e recepção desses discursos, sendo que o público é construído a partir de ideologias contempladas pelos discursos, que constroem e aludem a situações sociais em uma tentativa de projetar como o público vai ser interpelado quanto aos textos (BRIGGS, 2007). Isso influencia o modo que as pessoas se relacionam com os discursos e como eles vão circular.

Considerando essa abordagem de leitura, a literatura infantojuvenil pertence tanto ao sistema literário quanto ao socioeducacional, o que significa que é regida não só pelos aspectos sociais e culturais, mas também pelas normas, valores e ideias educacionais vigentes (O'SULLIVAN, 2013). Dessa forma, os livros e as histórias infantojuvenis se tornam um instrumento para ensinar moralidade:

É muito comum usarmos histórias infantis – contar que o Pinocchio mentiu e o nariz dele cresceu. Quando as crianças brigam, contamos uma história de briga entre os personagens, que tiveram um final trágico. Com a história da cigarra e da formiga, ensinamos a questão da solidariedade, da cooperação, e assim por diante, sempre utilizando a moral da história. (VINHA, 1999:18)

A criança, portanto, é influenciada pelo adulto, que se posiciona e se constrói como alguém que conhece mais do mundo. Por conseguinte, é possível haver uma aceitação interior do que o adulto fala, o que pode resultar na criança comportamentos e ações através dos valores de uma terceira pessoa, ao invés de tentar compreender o significado desses comportamentos e chegar a uma conclusão ela mesma sobre como agir levando em consideração quem está à sua volta (VINHA, 1999; PIRES & BRANCO, 2008).

Para Pires e Branco (2008), “Não é possível analisar a questão do protagonismo (ou participação) infantil sem considerar as relações de poder em que adultos e crianças estão envolvidos” (p. 419), pois as crianças são um grupo historicamente rejeitado e considerado irrelevante na tomada de decisões no que diz respeito aos sistemas e às normas da vida social. A verticalidade dessa relação adulto-criança norteia a sociedade contemporânea. Figueiredo (2009) analisa como essa verticalidade afeta o cuidado, o que inclui (mas não se restringe a) práticas de educação, que envolvem mais do que a disciplina: se propagam também no prazer. De acordo com ele, “as histórias infantis ajudam a criança a nomear, entender, aceitar e tolerar muitos elementos de sua vida corporal e mental primitiva” (p. 137), o que me faz resgatar o processo pelo qual a criança tem acesso à literatura e é socializada por ela.

Eu entendo esse cuidado com o conteúdo dos livros como uma espécie de censura e que, através disso, o adulto (assim como instituições, vide a escola) tem o poder de reger a vida da criança de acordo com seus valores e seus ideais de perfeição em um processo de fazer e desfazer (FIGUEIREDO, 2009). Eu estendo essa noção aos livros infantojuvenis, pois representar personagens crianças significa construir, desconstruir e reconstruir noções de infância. Assim sendo, proponho, para esta pesquisa, analisar como as crianças são posicionadas de acordo com a idade e quais são as construções de infância contempladas por esses posicionamentos.

Vale lembrar que a análise teve como corpus a saga *Desventuras em Série*, que, na época de sua divulgação, foi submetida a uma estratégia de marketing específica. Diferentemente de *Harry Potter*, cujos livros foram lançados gradualmente no decorrer dos anos (sete livros em onze anos), pois seu objetivo era crescer com os leitores, *Desventuras*, apesar de ter mais volumes, foi concluída em oito anos, portanto não era incomum ter mais de um livro lançado no mesmo ano, uma vez que o objetivo era atender às primeiras bases de leitor/as (BUTT, 2003). Desse modo, proponho também uma análise da interação dos livros com seu público, a começar pela apresentação da série e sua circulação no mundo.

3 DESVENTURAS EM SÉRIE

A coleção *Desventuras em Série* contém treze livros, cada qual com treze capítulos, e foi escrita por Lemony Snicket (heterônimo de Daniel Handler) e ilustrada por Brett Helquist, ambos norte-americanos. A série de livros foi publicada pela Companhia das Letras sob o selo Seguinte, definido pela própria editora como “O selo jovem da Companhia das Letras”, e foi classificada como literatura infantojuvenil. Lançada primeiramente em 1999 nos Estados

Unidos, foi traduzida e publicada no Brasil em 2001, seu primeiro volume tendo desde então trinta e quatro reimpressões, sendo a última em 2017.

Na época do lançamento, o primeiro livro recebeu diversos prêmios e, posteriormente, outros livros da série conquistaram mais prêmios e menções honrosas. A recepção da série teve resenhas positivas, sendo que o primeiro livro ganhou diversos prêmios (como *Nevada Young Readers Award* e *Colorado Children's Book Award*), os livros sucessivos receberam o *IRA/CBC Children's Choice Awards* pelos volumes 3, 7 e 8, e o penúltimo volume ganhou o *Nickelodeon Kids' Choice Awards* pela categoria de melhor livro e recebeu o *Quill Book Award* de 2006. A saga chamou a atenção por tratar de temas subversivos quanto ao que se espera de literatura infantojuvenil (LANGBAUER, 2007) e, por causa disso, atraiu não só crianças (na faixa de doze anos), como adultos também. No entanto, foi por esse motivo também que a série foi amplamente criticada, sendo inclusive banida em algumas escolas, como a *Katy ISD Elementary School*, no Texas, de acordo com um relatório da ACLU do Texas de 2006 que questiona o motivo do ocorrido. Apesar disso, a série foi um fenômeno literário: foi traduzida para quarenta e uma línguas e adaptada para os cinemas em 2004 e, em 2017, para a televisão em formato de seriado, pela *Netflix*.

No Brasil, os livros podem ser vendidos individualmente ou em um box, cujo preço está na faixa de duzentos reais, sendo que ambas opções estão disponíveis para compra em livrarias ou online. A tabela a seguir indica o preço dos livros individuais, em reais, de acordo com três sites diferentes:

Tabela 1 – Comparação dos valores unitários dos livros da série

Volume	Site 1	Site 2	Site 3
Mau Começo	14,90	19,90	14,90
A Sala dos Répteis	15,50	22,90	12,90
O Lago das Sanguessugas	15,90	22,90	13,90
Serraria Baixo-Astral	15,50	22,90	11,90
Inferno no Colégio Interno	17,40	19,90	17,90
O Elevador Ersatz	16,90	19,90	18,65
A Cidade Sinistra dos Corvos	15,90	19,90	17,43
O Hospital Hostil	23,90	23,90	22,40
O Espetáculo Carnívoro	23,90	23,90	22,40
O Escorregador de Gelo	24,40	23,90	22,40
A Gruta Gorgônea	19,90	23,90	19,90
O Penúltimo Perigo	23,90	23,90	21,44
O Fim	23,90	23,90	22,40

Acesso em: 14 de novembro de 2017.

A partir dessas informações, concluo que os livros tendem a circular por uma projeção de público leitor de classe média para cima, pois mesmo que os volumes iniciais não sejam muito caros e os finais estejam na faixa de preço de livros em geral, é necessário um grande acúmulo monetário para completar a série, visto que são treze volumes. Todos os livros são de capa comum e folha fina.

A história gira em torno de três crianças recentemente órfãs que são postas sob o cuidado de conde Olaf, o membro familiar mais próximo. No entanto, ele se mostra um homem ganancioso que apenas se interessa pela fortuna das crianças Baudelaire e se torna, assim, o arqui-inimigo delas no decorrer da série. A proposta é narrar as desventuras dos Baudelaire, isto é, a tragédia e a tristeza que permeiam a vida das crianças, já presentes no primeiro livro, intitulado “Mau Começo”, e até mesmo no primeiro capítulo, que é quando as crianças recebem a notícia da morte de sua mãe e seu pai. Desde então, segue-se uma série de eventos miseráveis e inusitados que vão piorando conforme a história progride, acarretando cada vez mais consequências desastrosas para os Baudelaire, sendo que a maioria desses infortúnios é causada pelo conde Olaf. Cada livro marca o início e o fim de um/a novo/a tutor/a para as crianças, mas ninguém consegue mantê-las a salvo do primeiro tutor delas, até que, em determinado momento, elas decidem fugir e cuidar de si mesmas.

A mais velha dos Baudelaire é Violet, que começa a história com treze anos e gosta de passar o tempo livre inventando objetos que facilitem sua vida. Suas habilidades de invenção são exploradas em todos os livros, assim como as habilidades do Baudelaire do meio, Klaus, que tem doze anos e gosta de passar o tempo livre lendo e pesquisando os mais diversos assuntos. A Baudelaire mais nova é Sunny, cuja idade nunca é mencionada, apenas que ela é um bebê. As habilidades de Sunny envolvem morder materiais duros com seus três dentes afiados e também são abordadas em todos os livros, sendo que, durante a série, ela desenvolve um interesse por culinária.

Ainda que sob a tutela de várias personagens, os Baudelaire encontram obstáculos que demonstram que não podem depender de nenhuma delas, apenas em si mesmos e um no outro. Até mesmo tutora/es bem intencionada/os acabam decepcionando as crianças em um momento ou outro, seja não acreditando no que elas têm a dizer ou não dando o apoio que elas precisavam.

Tendo em vista que esta pesquisa pretende analisar treze livros, reconheço que é mais conteúdo do que seria possível abordar. Levando em consideração que a estratégia de marketing da época, para a coleção, sugere uma faixa etária específica, que permanece sendo o público-alvo ao longo dos livros, recorro a Butt (2003), que reflete sobre a repetitividade e a previsibilidade dos treze volumes. Embora essa informação não diminua o conteúdo da série,

me é possível abordar posicionamentos sem necessariamente depender da linearidade dos livros. Na seção a seguir, eu apresento as ferramentas analíticas que me permitiram identificar pistas e construir suposições quanto às noções de infância presentes na história, assim como minhas decisões quanto ao recorte do corpus.

4 METODOLOGIA

Do mesmo modo que o conteúdo da literatura infantojuvenil é influenciado pela percepção de mundo do/a autor/a, esta pesquisa, como qualquer texto, também é parcial e baseada na minha interpretação de mundo. Portanto, eu a classifico como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, segundo Moita Lopes (1994). Essa decisão dialoga com a concepção de linguagem considerada pela pesquisa, pois é mais adequada para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994:334). Desse modo, reconhece-se a influência de meios externos e experiências anteriores no processo de geração de dados.

Com base nisso, o estudo de Wortham (2001), a respeito da narrativa de autobiografias, é levado em consideração, embora os livros aqui analisados não sejam reconhecidos como pertencentes ao gênero autobiográfico. Assim como Moita Lopes (2006), considero as ferramentas analíticas explicitadas por Wortham úteis para a análise de *Desventuras em Série*, pois possibilitam a observação de como autore/as e personagens se posicionam.

As ferramentas analíticas mencionadas anteriormente consideram índices de *referência e predicação*, em que o autor se posiciona ao representar personagens, objetos, acontecimentos etc. através de itens lexicais escolhidos por ele. Ao nomear as personagens Violet, Klaus e Sunny, por exemplo, o autor usa referentes que posicionam essas personagens no mundo social como meninas e menino, visto que nomes atribuem gênero (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003). Quanto à predicação, é um modo de avaliar e posicionar personagens em grupos sociais: “uma senhora de certa idade, elegantemente vestida” (Vol. 1, p. 25), em que [de certa idade] e [elegantemente] são projeções feitas pelo autor que estimulam concepções que vêm dessas características. Levando em consideração o Discurso, o autor acrescenta, “Na outra mão tinha um vaso de flores”, fazendo uso de um objeto que projeta essa personagem como agradável e boa, ainda mais que depois ela “cumprimentou com muita simpatia”, em que [muita simpatia] também é uma predicação para como o autor posiciona a Juíza Strauss (cujo título acompanhado do nome também trabalha com a ideia de referente). As personagens são, portanto, referenciadas e predicadas de um modo que se encaixam em grupos sociais que são identificados pelo público.

Descritores metapragmáticos descrevem a linguagem em uso e se dão principalmente pelos verbos de elocução, como: “‘Quantas vezes preciso dizer a você [Klaus] que é falta de educação interromper quem está falando?’”, interrompeu o tio Monty, balançando a cabeça.” (Vol. 2, p. 73), em que [interrompeu] não contém só a ação de falar, mas de que ele falou por cima de outra pessoa, e, em se tratando de que ele reprimiu Klaus por interromper alguém fazendo a mesma coisa, eu entendo o uso desse verbo como uma maneira do autor se posicionar quanto à verticalidade adulto-criança, visto que tio Monty se sente capaz de ensinar Klaus sobre boa educação. Além disso, a expressão [balançando a cabeça] tem também a função de um descritor metapragmático, visto que explicita o sentido de negação e reforça o posicionamento de tio Monty. Assim, o autor consegue estabelecer uma avaliação moral a respeito das personagens.

Citação é uma ferramenta analítica que pode ser feita através de discurso direto ou indireto e que geralmente está associada aos verbos de elocução, funcionando como uma estratégia para (1) posicionar o autor quanto à apresentação de uma personagem, no caso de discurso indireto, estabelecendo uma dinâmica de poder que cabe questionar quem tem o direito de falar; e (2) selecionar o discurso de uma personagem para posicioná-la como um certo tipo de pessoa, que fala com uma voz específica, no caso de citação direta. Wortham comenta sobre a entonação dada, visto que ele trabalhou com autobiografia oral, então eu procuro analisar por que o autor invoca determinadas vozes em determinadas situações, como em “‘Não precisamos de um otimista!’”, disse o capitão Andarré. “Precisamos de um cozinheiro! Mãos à obra, crianças, Baudelaire! Todos vocês! Positivo! Não temos tempo a perder! Aquele que vacila está perdido!’ / ‘Ou aquela’, lembrou Fiona ao padrasto.” (Vol. 11, p. 45) Essa dinâmica entre Fiona e o capitão Andarré se repete ao longo do livro e diz respeito à filosofia de vida do capitão (“Aquele que vacila está perdido”), que ele sempre repete, sendo que o descritor [lembrou] sugere que ele sempre esquece de [aquela], um acréscimo feito por Fiona. Eu entendo a decisão do autor de repetir essa dinâmica como não só um modo de posicionar as personagens Fiona e capitão Andarré, mas também de trazer uma discussão de gênero quanto ao masculino genérico, o que se reforça pela projeção de Fiona como uma menina.

Índices avaliativos são padrões linguísticos associados a comunidades de prática, assinalando a percepção do autor quanto à representação delas. Considere o seguinte exemplo, de quando conde Olaf se apresenta como Gunther: “‘O nome meu está Gunther. Faz favor desculpa meu pronúncia. Faz favor, eu não está fluente no língua inglesa, faz favor’” (Vol. 6, p. 61), sendo que Jerome o identifica posteriormente como um estrangeiro. Aqui, o autor projetou um grupo social e avaliou a fluência desse grupo ao retratar sua fala, associando-o à

sua própria concepção do que é língua, e, assim, trabalha com um estereótipo em voga no mundo globalizado. Desse modo, a representação da fala de uma personagem, reconhecida como pertencente a uma comunidade de prática, permite traçar suposições quanto ao posicionamento do autor diante de tal comunidade, funcionando assim como um índice avaliativo.

E, por fim, *modalização epistêmica*, que representa o acesso do narrador ao evento, se ele estava presente ou não e como ele constrói os fatos a partir disso. Modalizadores epistêmicos podem ser expressões ou itens gramaticais, como verbos no modo imperativo, indicando ordem: “Por isso, agora que eu já contei que o começo será [...], larguem este livro se quiserem evitar uma história desagradável” (Vol. 4, p. 11), em que o operador [por isso] estabelece um diálogo em que o autor estaria tentando convencer o/a leitor/a de que está certo, utilizando-se do argumento introduzido pelo operador [já], que intensifica a imediação do momento. Desse modo, o autor se aproxima da narrativa, avaliando-a quanto ao que ele sabe e fazendo uma recomendação com base nisso.

Essas ferramentas não são empregadas para construir afirmações genéricas, mas como pistas que indicam o posicionamento social do autor de uma narrativa através do ventriloquismo quanto às vozes projetadas (WORTHAM, 2001), o que eu aqui associo à minha concepção de linguagem como ideológica, visto que essa projeção parte de preconceções estabelecidas nos processos de socialização de indivíduos. Portanto, narrativas trazem, consigo, perspectivas de mundo, agindo também como instrumentos socializadores e ideológicos.

4.1 Seleção de excertos

Para observar a relação entre narrativas e processos de socialização, selecionei partes da saga *Desventuras em Série*. Tal gesto descontextualiza textos e, colocando-os em diálogo com outros textos (cf. seção 2), os ressignifica (FABRÍCIO, 2017). Desse modo, minha análise projeta minhas concepções e percepções temporais, espaciais, culturais, geográficas, identitárias etc., as que, para o propósito desta pesquisa, eu apresentei na seção 2.

Como indiquei anteriormente, eu planejo analisar o efeito do tempo e da idade na construção das personagens Sunny, Violet e Klaus. Meus recortes, portanto, consideram o desenvolvimento cronológico da narrativa, sendo que eu busco relacionar isso às fases de tempo da infância, visto que idade é um fator essencial para a construção do tempo na infância (vide JAMES & PROUT, 2005; FERRARINI, QUEIROZ & SALGADO, 2016). Além disso, proponho uma análise de como o autor constrói infância a partir desses elementos, isto é, como é representado o processo de crescimento e desenvolvimento infantil.

5 OS BAUDELAIRE E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Durante a história, o narrador expõe a fala de Sunny de um modo que Klaus define como “Sunny ainda não fala fluentemente. [...] A maior parte do que diz é em língua de bebê” (Vol. 3, p. 22), embora sua explicação tenha sido rejeitada por Sunny (“‘Grum!’”, gritou Sunny, o que queria dizer mais ou menos: ‘Protesto! Você não tem o direito de chamar a minha fala de língua de bebê!’.” Vol. 3, p. 22). A liberdade criativa que o autor apresenta ao representar o que ele considera língua de bebê posiciona a primeira infância como um grupo que não consegue se expressar fluentemente e suas intenções precisam ser traduzidas, sejam pelo autor ou pelos irmãos:

Excerto 1

“Safo!”, gritou Sunny de repente, o que significava: “Gostaria muito de ouvir um de seus poemas!”, ou algo do gênero. / Klaus explicou aos Quagmire o que Sunny queria dizer. (Vol. 5, p. 48)

“Zatval!”, gritou Sunny. / “Adoraríamos ver a biblioteca”, traduziu Violet. (Vol. 5, p. 52).

No primeiro excerto, o autor traduziu o que Sunny quis dizer e fez uso de citação indireta para explicitar que Klaus traduziu para os Quagmire o que sua irmã falou, cujo verbo de elocução [explicou] indica que Sunny não é compreensível por si mesma, uma ideia que parte do conhecimento de mundo do autor. Além disso, o narrador posiciona Sunny não só no mundo real, mas também no ficcional, visto que, assim como ela é incompreensível para o/a leitor/a, é também para as personagens do universo de *Desventuras em Série*, que não Violet ou Klaus, visto que os Baudelaire mais velhos a entendem e são capazes de traduzir sua fala. É válido mencionar aqui que o verbo [traduzir] indica uma língua estrangeira e, se precisa ser traduzida para quem está em contato com ela, incompreensível.

A decisão de marcar a fala de Sunny reflete um índice avaliativo do narrador: ele dá voz a Sunny de um modo característico de uma comunidade de prática que faz emergir as impressões e estereótipos de quem lê a respeito dessa comunidade, portanto posicionando a personagem como pertencente a essas concepções. Entretanto, considero importante destacar que a fala de Sunny pode ser vista como irônica, visto que é, por vezes, complexa demais, como no primeiro exemplo, em que ela profere [Safo], uma poetisa grega conhecida e estudada na área de poesia, que é o contexto (Isadora Quagmire revelar que escreve poemas) que estimulou a interação de Sunny. Ao longo dos livros, a fala de Sunny por vezes assume referências complexas do tipo, o que indica uma crítica por parte do autor à ideia de que bebês não acrescentam conteúdo significativo a uma conversa.

Não obstante, o posicionamento de Sunny pelas personagens dos livros remete a situações do mundo real mimicadas a fim de categorizar Sunny em uma fase da vida:

Excerto 2

“Claro”, disse tia Josephine. “Onde mais poderia guardar todos os meus livros de gramática? Se todos acabaram de tomar a sopa, vou mostrar-lhes a biblioteca.”

“Não consigo tomar nem mais uma colherada”, disse Violet, sem faltar à verdade.

“Irm!”, gritou Sunny, concordando.

“Não, não, Sunny”, disse tia Josephine. “‘Irm’ não é gramaticalmente correto. O que você quer dizer é: ‘Eu também terminei minha sopa’.”

“Irm”, insistiu Sunny.

“Minha nossa, você de fato precisa de umas aulas de gramática”, disse tia Josephine. (Vol. 3, p. 32)

O policiamento gramatical de tia Josephine parte da noção de infância de que Sunny precisa aprender a falar, o que indica a evolução de um estágio inferior para um superior quando a habilidade for adquirida. Além disso, a estratégia de tia Josephine (dizer-lhe uma sentença completa e esperar a repetição adequada) sugere uma dinâmica de socialização, em que estimular a repetição é uma forma de orientar a criança quanto à situação de modo a facilitar sua participação, o que ocorre em sociedades nas quais o cuidado situacional é central (SCHIEFFELIN & OCHS, 1986). Isso sugere uma noção de infância em que o agente cuidador deve assumir a responsabilidade de ajudar a criança a expressar suas intenções.

Em uma análise mais sistemática, destaco os verbos elocutivos [gritou] e [insistiu], descritores metapragmáticos que agem como uma representação da situação e da personagem Sunny, atribuindo-lhe determinadas características. O verbo *gritar* pode ser visto como uma ruptura das normas sociais, visto que, no contexto, Sunny estava à mesa, além de ser um verbo incongruente com o consecutivo (concordar), pois quem concorda geralmente não grita, a não ser que esteja em um estado eufórico, que é por vezes caracterizado socialmente como infantil. Quanto ao verbo *insistir*, pode ter um sentido negativo, caracterizando Sunny como teimosa, ou então representando-a como um bebê que não compreende o enunciado de tia Josephine e nem a situação, de modo que se aliena quanto ao mundo social. No entanto, com base em minha leitura da série, eu vejo essa insistência como um indício de desafio à relação de poder que se estabelece entre crianças e adultos, em que Sunny defende seu jeito de falar. Além disso, reconheço essa interação como uma representação da ideologia linguística do autor, pois, apesar de tia Josephine declarar que Sunny precisa de aulas de gramática para aprender a se expressar, há comunicação entre as duas, contrariando, assim, a perspectiva normativa de língua de tia Josephine.

De todo modo, esses sentidos são atribuídos de acordo com a interpretação do/a leitor/a, que, por sua vez, depende de suas crenças e ideologias. Seja o sentido dado aos verbos

elocutivos positivo ou negativo, o autor constrói uma imagem para Sunny, o que ele não fez com Violet ou tia Josephine: o verbo [disse] foi usado para ambas. Diferentemente de *gritar* e *insistir*, *dizer* estabelece uma neutralidade, pois não descreve o modo que as palavras foram pronunciadas. Portanto, a cena do excerto 2 constrói Sunny a partir de sua idade, demonstrando suas interações e reações.

Ademais, a idade de Sunny é um fator determinante a respeito dos papéis que ela pode desempenhar:

Excerto 3

“A Escola Preparatória Prufrock é um colégio sério, não é um jardim de infância. Eu disse para o sr. Poe que tínhamos lugar para o bebê aqui, mas não uma sala de aula. Sunny ficará empregada como minha secretária.”

“Aueg?”, perguntou Sunny incredulamente. [...]

“Mas Sunny é um *bebê*”, disse Klaus. “Onde já se viu dar um emprego a bebês?”

(...) “Bem, e onde já se viu bebês em colégio interno?”, [o vice-diretor] perguntou. “Ninguém consegue ensinar coisa alguma a um bebê, de forma que ela trabalhará para mim. Tudo o que precisa fazer é atender o telefone e cuidar da papelada. (Vol. 5, p. 28-9)

Sunny continua sendo inferiorizada com o uso do adjetivo [sério], que implica que ela não alcança os méritos de estudar ali porque deveria estar no jardim de infância, ou seja, ela não é considerada preparada, sendo essa outra construção de infância. A evolução no sistema educacional se dá por idade e, ano após ano, mais responsabilidades e novos critérios são interpostos para que possam determinar um desenvolvimento, sendo que essa configuração estipula um valor de normal quanto ao que a criança deve saber e aprender a cada ano de vida, excluindo exceções como repetentes e adiantamentos (JAMES & PROUT, 2005). Essa é mais uma forma de controlar a socialização da criança através do tempo e da idade, avaliando seu conhecimento de mundo de acordo com uma progressão linear construída socialmente.

O advérbio [incredulamente] e a fala de Klaus, que imediatamente posiciona Sunny como um bebê e, com isso, remete às concepções de que esse estágio da vida é limitante, uma posição que é reforçada pela ênfase da palavra, indicam a rejeição do autor à ideia do vice-diretor, o que dialoga com os intervalos de tempo apropriados para cada fase da infância. O ato de empregar Sunny é dado como absurdo por causa de sua idade, referenciando à noção de que crianças devem estudar e se divertir, muito embora James e Prout relatem que o trabalho já está presente na realidade das crianças através da dinâmica do dever de casa. No entanto, a ideia do vice-diretor e sua afirmação “Ninguém consegue ensinar coisa alguma a um bebê” ajudam o autor a construí-lo como um dos antagonistas do quinto livro, pois contribuem para uma impressão de que ele não respeita a infância e, além disso, a subestima. A citação direta parece dar voz a essa personagem e representar uma dinâmica de poder, que fica mais evidente com o

desenrolar dos capítulos, pois o vice-diretor se mostra como alguém injusto, sendo que essa dinâmica parte de como os adultos posicionam as crianças no mundo (seres mandados, cuja obediência é esperada). Apesar de Sunny e Klaus serem contra, o vice-diretor não repensa sua decisão, o que evidencia que as crianças estão submetidas a uma hierarquia inferior e suas vontades não são consideradas pertinentes.

Seguindo o desenvolvimento cronológico da narrativa, destaco o momento em que Sunny aprende a andar, no final do sétimo livro, o que vem como uma promessa de esperança, pois o plano de fuga dos Baudelaire deu errado e mais uma desventura recaiu sobre eles. Esse momento é posteriormente avaliado por Klaus: “sorriu para a irmã, que até outro dia não sabia andar e de tão pequena cabia numa gaiola de passarinho. Agora Sunny já tinha seus próprios interesses e era grande o suficiente para se fazer de bebê-lobo.” (Vol. 9, p. 79) Aqui, a referência [irmã] estabelece um vínculo afetivo entre as personagens Klaus e Sunny, que é reforçado pela indicação de um desenvolvimento observado por Klaus, pois [grande o suficiente] retoma a ideia de que o tempo acrescenta novas habilidades, como é referenciado em [próprios interesses], em que a característica mais marcante de Sunny (dentes afiados que ela usa para morder) é substituída por uma aptidão culinária que ela descobriu no nono livro e exercitou durante o resto da série, estabelecendo assim um aprendizado.

Através do sentimentalismo de Klaus, o narrador se aproxima do evento sendo narrado, pois faz menção ao primeiro livro, quando Sunny é capturada e engaiolada no alto de uma torre (“dentro da gaiola ela conseguiu ver uma Sunny encolhida e apavorada.” Vol. 1, p. 98), sendo usada como uma ameaça por conde Olaf, que dizia jogá-la lá de cima caso Violet não se casasse com ele (para que assim ele pudesse se apossar da fortuna Baudelaire). A modalização epistêmica presente no trecho se dá pela indicação temporal de dois acontecimentos relatados e descritos pelo narrador, construída pela expressão [até outro dia], que incita um passado, e os operadores [agora] e [já], que estipulam um presente, comparando esses momentos. Esse desenvolvimento de Sunny aproxima tanto o narrador quanto o público do evento sendo narrado, pois ambos presenciaram e podem constatar a evolução de Sunny, permitindo à personagem uma reconstrução a partir de seu percurso na história.

Essa progressão também pode ser evidenciada aqui:

Excerto 4

“Não vou abandonar a minha irmãzinha bebê no topo de uma montanha”, disse Violet. / Sunny deixou cair os seus legumes no chão, foi andando até a irmã e sorriu. “Não sou mais um bebê”, disse Sunny, e abraçou-a. Essa foi a frase mais comprida que a jovem Baudelaire já tinha pronunciado, e, olhando para ela, Violet percebeu quão verdadeira era sua frase. [...] Durante os eventos desafortunados que recaíram sobre os três órfãos, Sunny superara sua primeira infância, (Vol. 10, p. 190-1)

A referência [irmãzinha] não só indica o laço afetivo entre Violet e Sunny, como também estabelece uma relação hierárquica de proteção por causa do diminutivo. Essa relação é expressa pelo verbo empregado [abandonar], que sugere uma conotação negativa quanto ao que Sunny estava pedindo. O uso do verbo [andando] desconstrói a projeção de Sunny como um bebê indefeso, retomando uma ideia anterior de evolução, e a atribuição de [mais comprida] a [frase] indica uma nova meta alcançada e sugere que Sunny está crescendo, pois ela ultrapassou a fala que Klaus chamou de não-fluente e língua de bebê. Esse crescimento é avaliado pelo narrador com o verbo [superara], o que demonstra o processo evolutivo como uma escada, em que o tempo está integrado à noção do autor de o que é desenvolvimento, disposto em uma ordem linear. Para corroborar essa afirmação, nota-se a ordem sucessiva dos livros, em que Sunny aprende a andar no sétimo, Klaus observa seu desenvolvimento no nono e, no décimo, Sunny comprova isso, afirmando que não é mais um bebê, de modo que as concepções trabalhadas desde o primeiro livro não se aplicam mais.

A noção de infância em construção aqui é a de que está presa entre um passado e um futuro, na lembrança do que a criança foi e na promessa de quem ela vai se tornar, não levando em consideração o tempo presente (FERRARINI, QUEIROZ & SALGADO, 2016), o que eu entendo como um efeito do significado social de crescer e se desenvolver na infância. Nesse crescer, retomo a ideia de que não há neutralidade no texto, pois, apesar de transmitir regras hegemônicas não ditas de como se comportar numa sociedade, o narrador se sente na liberdade de separar o que ele considera que realmente vale a pena ser seguido e o que ele descarta por considerar desnecessário. Portanto, certos elementos no livro seguem sua perspectiva de mundo e transparecem em sua narrativa, como questões de gênero e como elas estão relacionadas com as noções sociais do que é crescer e se desenvolver.

Quanto a estereótipos de gênero, o autor por vezes reproduz conceitos normalizados. Apesar de constatar no parágrafo que abre o primeiro livro que as três crianças Baudelaire são bonitas, ele realça mais a beleza de Violet, a mais velha, como em:

Excerto 5

“Por que razão do mundo eu haveria de querer me casar com sua irmã?”, perguntou o conde Olaf. “Não resta dúvida de que ela é muito bonita, mas [...]” (Vol. 1, p. 91)

“[...] Mas com certeza as coisas seriam mais fáceis se um ou dois tivesse virado torresmo naquele hospital, afinal só precisamos de um para conseguir a fortuna.” [...] “Espero que seja Violet”, disse Olaf. “É a mais bonitinha.” (Vol. 9, p. 16)

Considero importante mencionar que as duas falas foram pronunciadas pelo vilão da história Baudelaire, o que poderia indicar um comportamento que não é modelo. No entanto, o autor constata esse atributo (“também era verdade, como dissera o homem de mãos de gancho, que

Violet era linda” Vol. 8, p. 165). A partir disso, eu as entendo como um meio de posicionar Violet no mundo, isto é, destacando sua beleza como uma característica importante para a história, pois é reconhecida repetidas vezes por outras personagens, de modo que a citação direta das palavras de Olaf contribui para a construção de Violet no universo da série. Em “Violet, Klaus e Sunny Baudelaire eram crianças inteligentes, encantadoras e desembaraçadas, com feições bonitas, mas com uma falta de sorte fora do comum, que atraía toda espécie de infortúnio, sofrimento e desespero” (Vol. 1, p. 9-10), o autor classifica a beleza como um fator positivo (sugerido pela adversativa [mas]), indicando que os Baudelaire tinham atributos que, potencialmente, os fariam muito felizes. Desse modo, o fato de o autor ressaltar a beleza de uma única criança Baudelaire, a mais velha (inicialmente com treze anos) e uma menina, posiciona a personagem de forma específica.

Levanto aqui a questão da sexualização de meninas em torno dos 13-15 anos – justamente a faixa etária de Violet durante a série. Segundo Durham (2009), a hipersexualização de meninas se agravou com a mídia, ao que ela chama de Efeito Lolita, em que a sexualidade feminina ideal é considerada a dos anos mais jovens, próximos à infância, quando seu corpo começa a se desenvolver. Em sintonia com tais percepções, a construção de Violet reforça estereótipos de gênero, em que a construção da menina-mulher como frágil e como objeto de desejo torna a menina o ápice dessa representação (DURHAM, 2009). Tal performance está associada não só à comunidade de prática de ser mulher, mas também à de ser criança, sendo que as duas se sobrepõem e ressaltam construções específicas de cada uma.

A essa construção de Violet como uma menina bonita, destaco dois momentos do quarto livro, em que o autor evidencia a beleza de Violet e Sunny (“E ambas as irmãs Baudelaire sabiam que não eram feias, pois podiam ver seus traços faciais refletidos bem no meio dos olhos muito, muito brilhantes do conde Olaf.” Vol. 4, p. 106) e a força de Klaus (“Juntando toda a sua força – depois de haver trabalhado algum tempo na serraria, ele se tornara um garoto bastante forte para a sua idade” Vol. 4, p. 156), mencionando uma espécie de desenvolvimento e crescimento através do ganho de força, indicada por [se tornara], que generaliza Klaus e Sunny como crianças que estão se transformando em adultos conforme progridem e adquirem novas características. Tais predicções (as meninas bonitas e o menino forte) indexam papéis de gênero vigentes na sociedade, que, apesar de serem rechaçados em diversos momentos do livro, ainda se manifestam em ações e representações das crianças Baudelaire, sendo que tais elementos são expressos de acordo com a perspectiva de mundo do autor, que está inserido em uma sociedade que diferencia o crescimento de meninas e meninos. Por mais que as três crianças tenham trabalhado na serraria, nenhuma das irmãs teve a oportunidade de demonstrar

quão fisicamente forte ficou por causa do trabalho, apenas Klaus, assim como ele não teve que confirmar sua beleza, diferentemente de Sunny e Violet.

Meu entendimento tem como base a referência [garoto], que, embora não tenha muita força, já estabelece que Klaus não é uma garota, o que exige uma atribuição externa de significado por parte do público, sendo que esse significado é moldado pelo narrador com o uso da predicação [forte], resgatando uma construção social específica do que é ser garoto. A estrutura [para sua idade] também estabelece uma relação de que uma criança como Klaus é fraca, mas ele foi capaz de exceder essa expectativa, de modo que o narrador o constrói como uma personagem capaz de se defender. O narrador constrói Klaus reforçando a crença de que crianças devem ser protegidas, mas, por motivos excepcionais (como trabalhar na serraria), Klaus não se encaixa nessa concepção de infância, de modo que ele é posicionado como alguém além de sua faixa etária, retirando-o de um padrão de normalidade. Quanto às irmãs bonitas, recupero o que falei anteriormente sobre o reconhecimento pelas outras personagens de como Violet é bonita: uma forma de o narrador posicioná-las no mundo social, afetando o modo como o público entende as irmãs Baudelaire com base em construções sociais de gênero.

A ironia narrativa do autor por vezes transcende a linha entre história e comentário (LANGBAUER, 2007), como em:

Excerto 6

um livro pode lhes cair nas mãos e vocês hão de notar que a primeira frase pode revelar o tipo de história que será lida. [...] Um livro que comece com “Emily sentou-se e olhou para a pilha de panquecas que sua mãe lhe havia preparado, mas ela estava tão ansiosa com o acampamento das bandeirantes que não tinha sequer vontade de comer” provavelmente conta uma história repleta de garotas que riem à toa e se divertem sem parar. E um livro que comece com “Gary estava embevecido por sua luva de beisebol, de couro, novinha, e esperava com impaciência por seu melhor amigo, Larry, que estava para chegar” provavelmente conta uma história repleta de garotos suados que conquistam algum tipo de troféu. (Vol. 4, p. 9-10)

Apesar da repetição de expectativas sedimentadas em relação aos gêneros, o autor parece aqui se colocar em uma posição crítica. A pista [provavelmente], repetida duas vezes, constrói um tipo de modalização epistêmica que afasta o narrador do evento narrado, posicionando-o como avaliador reflexivo. Ao trabalhar a metaficção (LANGBAUER, 2007) nesse caso, o autor faz uso de uma perspectiva socialmente estabelecida de gênero para dissertar acerca de expectativas de enredo e argumentar sua tese, ecoando tal perspectiva. Quando o autor designa que uma história com uma personagem feminina provavelmente contém “garotas que riem à toa e se divertem sem parar”, ele relaciona futilidade e ausência de preocupação a meninas, do mesmo modo que relaciona ambição, esforço e disputa a meninos quando uma história com personagens masculinas indica “garotos suados que conquistam algum tipo de troféu”, assim

como vincula um gênero ao suor, visto que é considerado inadequado a meninas e uma forma de atribuir masculinidade a meninos.

O posicionamento dos Baudelaire em relação à chamada ordem de gênero (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003) é frequente na série, operando tanto na sua reprodução quanto na sua transgressão. Tomemos, por exemplo, os brinquedos que tia Josephine presenteia as crianças: “‘Para Violet’, disse, ‘uma bela boneca com sua coleção de roupas e adereços.’ [...] ‘E para Klaus’, disse tia Josephine, ‘um trem de montar’.” (Vol. 3, p. 24). A tutora não conhece as crianças e, por causa disso, ela segue suas preconceções de meninas e meninos para comprar os presentes, encaixando-as em um rótulo socialmente aceito. Entretanto, nem sempre a construção dos Baudelaire reifica percepções naturalizadas de gênero. No sexto livro, por exemplo, o autor apresenta um casal, Esmé e Jerome, em que ela trabalha e ele fica em casa cuidando dos Baudelaire, uma decisão que vai contra sentidos generificados hegemônicos. Além disso, Esmé e Jerome usam as mesmas roupas, um terno risca-de-giz, e estimulam os Baudelaire a seguirem a moda, o que demonstra uma representação de gênero mais flexível, visto que a sociedade estipula vestimentas diferentes para mulheres e homens que são rejeitadas nesse momento, embora isso caia na categoria de que é mais aceito mulheres participarem de atividades consideradas masculinas do que o inverso (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003).

Outro aspecto da série em que o autor desafia as convenções de gênero diz respeito ao fato de colocar uma menina como a irmã mais velha, pois o ideal da sociedade é um menino como mais velho, visto que, assim, ele cuidaria da irmã menor, cumprindo seu papel como homem protetor. Tal configuração também indica a ideia de que a idade é um importante fator para decidir quem precisa de proteção e quem protege, uma afirmação corroborada pelo próprio livro, em que a mãe e o pai de Violet pedem que ela cuide de seus irmãos menores. Ela se lembra disso algumas vezes durante a série, geralmente quando estão em perigo (“A Baudelaire mais velha lembrou-se, como já se lembrara tantas vezes, da promessa que havia feito a seus pais quando Sunny nasceu. ‘Você é a mais velha de seus irmãos [...] E, como a filha mais velha, terá sempre a responsabilidade de olhar por seus irmãos.’”, Vol. 4, p. 86). Além disso, Violet é uma inventora e, por isso, é conhecedora de mecânica e física, sendo que esta profissão e esse conhecimento são geralmente designados a e esperados de homens.

A noção de heterossexualidade como universal está vinculada a expectativas de gênero (ECKERT & MCCONNELL-GINET, 2003). Diferentemente de Sunny, Violet e Klaus recebem, cada qual, dois interesses românticos durante a história. O romance não é e não tem um foco grande quando aparece, portanto não vejo uma grande motivação para que ocorresse,

ainda mais quando são as únicas outras crianças com as quais os Baudelaire têm uma grande interação durante a aparição delas. “‘Assunto encerrado’, Duncan disse e acariciou a mão de Violet.” (Vol. 5, p. 78), em que [acariciou] é um verbo metapragmático que sugere um contato íntimo que, até então, não havia sido explicitado pelo narrador. Entretanto, romantizar essa descrição é fazer suposições a respeito de Violet, Duncan e a amizade deles, que é o que o narrador faz através do vice-diretor: “‘Vocês, seus pirralhos, andam cheios de ideias idiotas. Não demora muito, menina, você vai estar dizendo que o conde Olaf se disfarçou no seu namoradinho. Como se chama, o trigêmeo?’ / Violet enrubesceu. ‘Duncan Quagmire não é meu namorado’, disse” (Vol. 5, p. 86-7), em que o descritor metapragmático [enrubesceu] é uma maneira de o narrador posicionar Violet em relação à acusação do vice-diretor, dando-lhe uma reação ao invés de apenas negar a suposição.

A relação amorosa de Klaus também é percebida e comentada por um adulto:

Excerto 7

“Cogumelos?”, perguntou Klaus. “Por acaso você é micetologista?”
 Fiona sorriu, e seus olhos se arregalaram atrás dos óculos triangulares. “Nunca pensei que encontraria alguém que conhecesse essa palavra”, disse ela. [...] “Nós não temos tempo para livros de fungos! Positivo! Também não temos tempo para vocês dois ficarem aí nesse namorico!”
 “Não é *namorico*”, disse Fiona. “Estamos conversando.”
 “A mim, pareceu namorico”, disse o capitão. “Positivo!” (Vol. 11, p. 74)

Novamente, o narrador apresenta um tipo reconhecível de relação, e, uma vez que ele cria diálogos sobre essa situação no contexto social das personagens, ele eleva essa relação às ideologias associadas às vozes enunciadas, isto é, o narrador confirma, através da citação direta das vozes das personagens, o tipo de relação que anteriormente ele apenas insinuou (como o uso de [acariciou], que estimula associações heteronormativas). Desse modo, ele posiciona as personagens no mundo social, exaltando a heterossexualidade, pois o contato entre as personagens de sexos diferentes (e de mesma faixa etária) é romantizado, uma amizade que nasce com a possibilidade de um relacionamento amoroso, sendo que o narrador não precisa em momento algum demonstrar um contato físico amoroso entre essas personagens, embora ele o faça mesmo assim (“[Fiona] se inclinou para a frente, beijou Klaus delicadamente na boca” Vol. 11, p. 262-3).

Por isso que Birman (2000) remete a Foucault quando discute disciplina de corpo, em que há uma vigilância para manter uma relação de poder, na qual o corpo é produzido pela disciplina e se torna um instrumento de exercício do poder. O comportamento heteronormativo não só posiciona as crianças em seu papel de gênero, como também causa a romantização delas desde bebês, em que o contato com o outro sexo é comentado entre adultos, em tom de

brincadeira, como uma investida romântica (ECKERT & McCONNELL-GINET, 2003). Assim sendo, os laços românticos são criados e interpretados pelos adultos como uma forma de posicionar as crianças no mundo social deles, embora haja restrições quanto ao tipo de relação (a sexual é rejeitada, por exemplo).

Apesar de os próprios adultos projetarem heteronormatividade nos bebês, resgato a ideia de infância de que há fases da vida para certas experiências, em que uma criança recém-saída da primeira infância, como Sunny, não deve se relacionar amorosamente. Isso é diferente para o estágio da vida de Violet e Klaus, que podem ser considerados pré-adolescentes ou adolescentes; a adolescência é construída como uma fase dominada por romance, seja envolver-se em um novo relacionamento amoroso ou terminar um, e essa abordagem tem causado uma visão normativa do que é a adolescência (OLIVEIRA, 2006). Argumento, assim, que o desenvolvimento de Violet e Klaus não se deu pela descoberta de novos interesses, como o de Sunny, pois Violet já sabia que era uma inventora e Klaus um pesquisador, de modo que o crescimento deles se deu através do descobrimento de sentimentos afetivos românticos por outras personagens, uma evolução que os posiciona não mais como crianças, mas como adolescentes, tendo suas restrições renegociadas.

Entretanto, mesmo que Violet e Klaus tenham se transformado em adolescentes, ambos continuam sob os efeitos da infância: “‘Não podemos ir com o senhor’, disse Violet. ‘Há uma outra coisa que precisamos fazer.’ [...] ‘Esperem!’, ordenou [sr. Poe], depois de guardar o lenço. ‘Voltem aqui, irmãos Baudelaire! Vocês são crianças! São menores! São órfãos!’” (Vol. 11, p. 277-8). Nessa passagem, o verbo elocutivo [ordenou] sugere que o sr. Poe fez uso de sua posição hierárquica como adulto para controlar os Baudelaire, mas, uma vez que não foi bem-sucedido, ele tenta convencê-los a irem com ele através de uma escala de argumentação que se constrói sobre referentes que posicionam os Baudelaire no mundo: [crianças], que remete à relação vertical adulto-criança, indicando que os Baudelaire precisam obedecê-lo; como aparentemente não funcionou, [menores] faz uma referência à lei, indicando que os Baudelaire são obrigados a ir com ele, pois o sr. Poe é, no momento, responsável pela guarda deles; e [órfãos], que eu posso somente assumir que se trata do que a Juíza Strauss comentou posteriormente: “‘Há pessoas que afirmam que o comportamento criminoso é o destino das crianças que vêm de um lar desfeito’, disse ela entre lágrimas. ‘Não façam com que este seja o seu destino, irmãos Baudelaire.’” (Vol. 12, p. 306) A predicação [desfeito] dada a [lar] sugere uma desconstrução da noção de infância na qual a criança deve estar protegida do mundo real, pois os Baudelaire são submetidos a esse mundo quando se tornam órfãos, o que é considerado

uma quebra de expectativa para a fase da vida em que se encontram. Portanto, devem ir com o sr. Poe para terem uma chance de se tornarem adultos corretos.

Vale lembrar que a ideia de crescer corretamente varia de acordo com ideologias. A partir disso, procuro discutir como isso se desenrola na narrativa de *Desventuras em Série*.

5.1 Narrativas pedagógicas reflexivas

Até agora, *narrador* e *autor* foram palavras usadas como sinônimos, pois é o narrador, Lemony Snicket, quem assina a autoria dos livros. Entretanto, para a discussão que apresento aqui, julgo necessário separar o heterônimo, Snicket, do autor real dos livros, Daniel Handler.

A narrativa irônica e metafictícia das *Desventuras* de Handler (BUTT, 2003; LANGBAUER, 2007) lembra que a história contada por Snicket é uma paródia da literatura infantil que chega às mãos das crianças (PREVITE, 2016), pois livros infantojuvenis são antes aprovados por adultos e geralmente são aqueles que apresentam morais educacionais.

Em muitos momentos da série, a narrativa de Snicket utiliza um discurso pedagógico: “Quando alguém diz algo tão estranho que não sabemos nem o que responder, às vezes o melhor é recorrer a uma fórmula de boa educação e dizer apenas: ‘Como vai?’.” (Vol. 4, p. 26), em que o narrador se coloca numa posição em que ensina sobre a vida, pois indica um problema (“quando alguém diz algo tão estranho”) e a resposta (“o melhor é recorrer a uma fórmula de boa educação”). Nesse caso, o narrador recicla parâmetros, julgamentos e concepções de mundo em circulação, como podemos observar abaixo:

Excerto 8

[Sunny] estava ansiosa por dar uma olhada em uma cozinha de restaurante. [...] Se você nunca deu uma espiada em uma cozinha de restaurante, isso é algo que vale a pena fazer, pois ela é cheia de itens interessantes, e de modo geral é muito fácil entrar em uma sorrateiramente, desde que você não se incomode com os olhares furiosos se for descoberto. Mas quando Sunny atravessou as portas de vaivém não notou nenhum item interessante na cozinha. (Vol. 12, p. 126)

O narrador transparece sua experiência, mostrando-se ciente de normas e dos efeitos de possíveis transgressões. O excerto acima indica um motivo para infração de regras (“ela é cheia de itens interessantes”), que ele exacerba com a predicação [interessantes], o modo (“entrar em uma sorrateiramente”) e uma possível consequência (“olhares furiosos se for descoberto”) para seu conselho (dar “uma espiada em uma cozinha de restaurante”). Desse modo, ele se porta como alguém que já passou por essas situações antes e, agora, sugere à próxima geração (uma vez que o público é infantojuvenil) como agir e quais experiências ter.

A quebra de expectativa (“Mas quando Sunny atravessou as portas de vaivém não notou nenhum item interessante na cozinha.”), entretanto, indica um resultado contrário à própria

“lição” do narrador. Eu considero essa ocorrência uma evidência da ironia do texto, assim como o conselho em si: apesar de Snicket se construir como um mentor com base em argumentos de idade e experiência, suas sugestões frequentemente revolvem em quebrar as normas sociais (PREVITE, 2016), como exemplificado pelo excerto 8.

Além dos conselhos, o didatismo de Snicket se expressa também através da explicação de variadas palavras e expressões das quais ele faz uso, dando a quem lê a definição ou o significado delas. Em certas ocasiões, essa explicação aparece modalizada, como em “Como estou certo de que você sabe, ‘trabalho de parto’ é o termo para o processo pelo qual uma mulher dá à luz” (Vol. 13, p. 256), isto é, o narrador reconhece um possível conhecimento prévio por parte do/a leitor/a, mas acaba explicando mesmo assim por via das dúvidas. Desse modo, Snicket se constrói como um aliado de seu público infantojuvenil, ainda mais considerando que ele se comporta diferentemente dos adultos da história, que tentam explicar uma palavra que usaram para as crianças, sendo que elas recorrentemente se mostram conhecedoras de seu significado:

Excerto 9

“Faleceram”, disse o sr. Poe, “significa foram mortos.” / “Nós *sabemos* o que significa a palavra *faleceram*”, disse Klaus, com irritação. (Vol. 1, p. 16)

“Talvez vocês estejam confundindo o sentido da palavra *bisbilhotando*”, disse tia Josephine. “Significa escutando a conversa dos outros. Se ficarem aqui, estarão bisbilhotando. Por favor, vão para o quarto.” / “Nós *sabemos* o que significa *bisbilhotando*”, disse Klaus (Vol. 3, p. 58).

Nesses exemplos, a tia Josephine e o sr. Poe representam o grupo adulto e, uma vez que as crianças Baudelaire não tiveram a reação esperada, assumem que foi porque elas não entenderam uma palavra do que falaram, o que faz com que expliquem o significado dela. Essa última consequência só é possível porque o grupo adulto partiu do pressuposto de que as crianças são inferiores, daí a reação imediata de explicar o que falaram, para que as crianças possam responder como acham que devem responder. Essa dinâmica não só se repete ao longo da série, como a palavra [irritação] e a ênfase na palavra [sabemos], atribuída pelo itálico, indicam uma recorrência incômoda desde antes de a história começar a ser contada no primeiro livro. A partir disso, eu entendo essa repetição de comportamento como um índice que invoca uma relação naturalizada em que adultos exercem poder sobre crianças e a citação direta da fala de Klaus tem o propósito de dar-lhe voz, posicionando Handler contra essa relação e Snicket como um adulto diferente.

Contudo, apesar disso, em muitos outros momentos dos livros o narrador oferece a definição ou o sentido apenas para ensinar, como se ele esperasse que o/a leitor/a não tivesse esse conhecimento. Essa afirmação transparece no seguinte trecho: “*Bisbilhotar* – uma palavra

que aqui significa ‘ouvir conversas interessantes sem ter sido convidado’” (Vol. 9, p. 28). Tal preocupação com o vocabulário me remete ao que Hunt (2010) mencionou sobre um dos critérios para definir o que é uma leitura apropriada ser a complexidade linguística: eu vejo as recorrentes definições do vocabulário usado como uma estratégia do narrador de controlar a reação e a conexão que os/as leitores/as têm com a história ao dar o significado intencionado das palavras e das expressões, ao invés de deixar seu público interpretar de acordo com experiências anteriores ou deduzir a partir do contexto (visto que a dedução poderia não ter o mesmo efeito que ele busca), havendo, dessa forma, um policiamento linguístico. O narrador acaba desempenhando o mesmo papel que os adultos que ele critica no livro, o que é mais evidente quando se percebe que ele explica a mesma palavra que tia Josephine explicou. Cabe questionar se essa dinâmica também faz parte da ironia narrativa de Handler.

De acordo com Previte (2016), Snicket é um narrador híbrido que estabelece sua autoridade através de discursos pedagógico e sensacionalista. Através disso, Handler tece uma paródia que faz de Snicket a piada, pois ele se constrói em sua narrativa como alguém capaz de ensinar, embora suas lições não necessariamente sigam a conduta moral de sua época. Contudo, esse comportamento ora contraditório de Snicket o faz desempenhar diferentes papéis durante o livro: ele é tanto o mentor quanto o aliado ou a piada. Ele se torna uma pessoa à parte de Handler, com suas próprias ideologias e intenções.

Seguindo essa linha de pensamento, o discurso pedagógico do narrador assume um novo valor que não ironia narrativa: os livros da série transcendem essa ironia quando a ética que os permeia é vinculada, no décimo segundo livro, a um momento histórico – o 11 de setembro (LANGBAUER, 2007). Eu estendo essa conexão entre ficção e realidade à representação de Snicket como uma pessoa não-ficcional, que, através de uma linguagem não-modalizadora, se reafirma em sua posição de poder como autor, que lhe concede a influência necessária para convencer o/a leitor/a de que sua perspectiva quanto a elementos do mundo é um modelo a ser seguido, independentemente do sentido que análises e interpretações atribuam a essa decisão de Handler, que abdica de parte de seu poder como autor.

Em se tratando de Snicket, eu entendo seu discurso pedagógico como uma autoconstrução de alguém capaz de ensinar sua audiência a viver, como se ela precisasse aprender por intermédio dele. A fim de corroborar essa afirmação, apresento as seguintes passagens:

Excerto 10

Sem se preocupar com os pratos sujos que haviam ficado na mesa, o que em geral não é uma coisa certa de se fazer mas perfeitamente aceitável quando se trata de uma emergência, (Vol. 2, p. 69-70)

“Mas eu também sou entusiasmada com ternos risca-de-giz”, disse Violet, sabendo que devemos sempre dizer que estamos encantados com um presente mesmo quando não gostamos dele nem um pouco. (Vol. 6, p. 50)

Sabiam, é claro, que nunca se deve entrar no carro de um estranho, mas sabiam também que tais regras não se aplicam necessariamente a táxis, já que o motorista é quase sempre um estranho. (Vol. 11, p. 279)

Destaco esses três exemplos do autor ensinando como o mundo funciona: como se comportar e como não se comportar, o que é aceitável e o que não é, assim como em que circunstâncias é possível abrir uma exceção. Esse ensinamento, portanto, funciona como um discurso disciplinador, visto que o autor não abre margem para dúvida, fazendo uso do presente do indicativo e do imperativo em suas asserções e determinações de fatos, garantindo que suas instruções serão cumpridas.

Embora Snicket seja por vezes subversivo quanto ao seu posicionamento no mundo social, como Handler parece fazer ao invocar a metaficção, ele também é perpetuador da verticalidade adulto-criança, vide:

Excerto 11

Se eu fosse repetir todas as tediosas e inúteis perguntas feitas pelo sr. Remora e pela sra. Bass, vocês seriam capazes de se chatear tanto que talvez caíssem no sono imediatamente, usando este livro como travesseiro em vez de encará-lo como divertimento e como história instrutiva para benefício da mente. (Vol. 5, p. 173).

Aqui, Snicket demonstra seu interesse em explicar o mundo e doutrinar comportamentos ao definir sua história como “instrutiva para benefício da mente”, o que pode ser estendido a todas as suas lições. Ele, como autor, assume o papel do agente cuidador para ensinar e orientar a criança leitora a respeito do mundo considerado adulto, preparando-a para quando for a vez dela. Desse modo, Snicket não só constrói noções de infância para suas personagens, mas também para seu público.

No entanto, muitas vezes o didatismo de Snicket é refutado pelos órfãos Baudelaire, que, para se salvarem das garras de Olaf, agem de modo contrário ao sugerido, o que indica uma problematização dessa construção. Além disso, o posicionamento de Snicket não reflete o de Handler. Ao ironizar a narrativa de Snicket, Handler não se coloca em uma posição de superioridade em relação a seu público (BUTT, 2003).

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, eu argumentei que a infância é construída socialmente e que tem como base um fator biológico que é interpretado culturalmente e designa o comportamento social das

peças que interagem com crianças, e pretendi evidenciar como isso acontece através dos livros de *Desventuras em Série*.

Em meu entendimento, o narrador constrói uma noção de infância que não costuma ser contemplada na literatura infantojuvenil. A infância tida como universal é aquela em que a criança depende de um agente cuidador, tornando-se adulta apenas quando consegue se desassociar de tal agente. Isso acontece quando as crianças Baudelaire param de acreditar nas figuras de autoridade que exercem poder sobre elas e, assim, partem para a independência completa, que se dá quando decidem fugir e se virar sozinhas no mundo, pois chegaram à conclusão de que os adultos não são capazes de protegê-las do conde Olaf.

Uma vez que essa independência é dada em um estágio ainda considerado infantil, eu argumentei que o autor desconstrói a noção de infância atrelada à felicidade, evidenciado pelo próprio título [desventuras], retratando personagens “com uma falta de sorte fora do comum, que atraía toda espécie de infortúnio, sofrimento e desespero”, predicções que não são associadas à concepção ocidental de infância. A partir disso, eu entendo a série como a descoberta da autonomia e da independência, assim como uma contestação do processo de separar a criança do mundo considerado adulto. Afinal, além de terem experiências condizentes com o que se entende por infância, os Baudelaire também tiveram experiências que são socialmente destinadas a adultos, dando a impressão de que foram obrigados a crescer, o que é uma ruptura com os valores e ideologias que permeiam o universo da literatura infantojuvenil.

Quanto às experiências dos Baudelaire que se enquadram nos processos de socialização destinados às crianças, destaco Sunny. Ela começou sua trajetória como uma bebê cuja fala era interpretada pelos irmãos, depois passou a ser compreendida apenas pelos irmãos, para então produzir algumas palavras e sentenças pequenas em sua língua materna e, posteriormente, a falar em estruturas consideradas complexas. Eu considero a socialização de Sunny a mais marcante, pois ela começa sendo construída como uma personagem alienada, visto que as outras personagens não a compreendiam, e isso a colocava em uma condição dada como vulnerável pela história, tendo em vista que ela foi feita refém duas vezes na série (a primeira quando foi encarcerada na gaiola e a segunda quando foi sequestrada por Olaf). Portanto, o aprendizado de Sunny passou a representar, no enredo, uma narrativa de esperança, pois a cada etapa se criavam novas expectativas quanto a como ela poderia ajudar seus irmãos em seu destino desafortunado.

Nesse sentido, o desenvolvimento de Violet e Klaus não atravessa tantas construções de infância quanto o de Sunny. Ao invés, os Baudelaire mais velhos crescem ao experimentar o romance, que seria mais um passo no mundo social adulto, uma oportunidade que não está disponível à idade de Sunny. Violet e Klaus aprendem a lidar com o surgimento de sentimentos

românticos e que sua percepção de novas personagens é influenciada por tais sentimentos (vide Fiona, a quem Klaus rapidamente se afeiçoa, enquanto Violet, que não a vê como um interesse romântico, se mantém desconfiada das intenções dela).

A partir disso, argumentei que, ao desenvolver os processos de socialização dos Baudelaire, o narrador constrói e reforça noções de infância associadas ao tempo designado socialmente à maturação biológica. Desse modo, a idade se torna um fator imprescindível para as expectativas estabelecidas e reestabelecidas conforme os anos passam, determinando um processo linear de crescimento em que o objetivo da criança é se tornar um adulto.

A socialização dos Baudelaire, no entanto, é orientada por outras ideologias além da de idade. O crescimento de Violet e Klaus se dá por concepções heteronormativas, em que Violet cresce como uma boa menina e Klaus como um bom menino, sendo que ambos exploram sua homossexualidade. Entrelaçam-se assim ideologias de idade, sexualidade e gênero, norteadas por ideologias e concepções normativas, sendo que elas são tanto contestadas quanto reforçadas. Além disso, o narrador mobiliza também ideologias de linguagem, como é o caso de Sunny e seu desenvolvimento linguístico, indicado pela representação de sua fala e pelas consequências de suas interações.

Desse modo, o narrador se demonstra híbrido ao reproduzir discursos normativos e transgressores, dos quais destaco o pedagógico, visto que ele ocupa a posição de educador, como mães, pais, avós, professores e adultos em geral ocupam. Esse posicionamento condiz com a ideia de que a literatura infantojuvenil é selecionada pelo agente cuidador a fim de suprir uma necessidade, seja de ensinar, disciplinar ou socializar. Constrói-se, assim, outra noção de infância, que não está atrelada à representação de personagens crianças, mas às crianças que se encaixam no público de *Desventuras em Série*, pois reside no posicionamento que o autor faz de seus livros no mundo social: como instrumentos pedagógicos e socializadores, que assumem a tarefa de disciplinar e ensinar regras e normas sociais.

Cabe aqui, portanto, questionar a ausência de crianças escritoras e por que o que elas têm a dizer não é levado em consideração. Não creio que a literatura infantojuvenil deveria ser apenas produzida por crianças, mas não entendo por que é apenas produzida por adultos. É possível também questionar o cuidado e a preocupação da leitura destinada a crianças em busca de temas considerados inapropriados ao invés de deixá-las fazer parte dessa decisão. Com isso, quero dizer que as crianças deveriam ter uma voz nos processos de letramento e circulação da literatura, para que elas não sejam expostas, mas se exponham aos livros, ao invés de determinarem o que é melhor para seu desenvolvimento.

7 REFERÊNCIAS

BANNED BOOKS REPORT, Texas: ACLU, 2006.

BIRMAN, Joel. Olhar, corpo e disciplina. In: BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Cap. 7. p. 59-89, 2000.

BLOMMAERT, Jan. **Discourse: A critical introduction**. New York: Cambridge University Press, 2005.

BRIGGS, Charles L. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. **Current Anthropology**, v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007.

BUTT, Bruce. 'He's behind you!': Reflections on Repetition and Predictability in Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events. **Children's Literature in Education**, v. 34, n. 4, p. 277-286, 2003.

DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006.

DURHAM, Meenakshi Gigi. **O efeito lolita: a sexualização das adolescentes pela mídia, e o que podemos fazer diante disso**. Trad. Luis Frago. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. **Language and gender**. New York: Cambridge University Press, 2003.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Repetir-repetir até ficar diferente: Práticas descoloniais em um blog educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 9-26, 2017.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, 2016.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio Mendonça. A metapsicologia do cuidado. In: FIGUEIREDO, Luis Cláudio Mendonça. **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, p. 131-151, 2009.

GEE, James Paul. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. New York: Routledge, 2011.

HOLLOWAY, Sarah L.; VALENTINE, Gill. Children's geographies and the new social studies of childhood. In: JENKS, Chris. **Childhood: Critical concepts in sociology**. New York: Routledge, Cap. 9. p. 163-188, 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Editora Cosac Naify, 2015.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer Press, Cap. 10. p. 227-246, 2005.

JENNINGS, Sybillyn. Anger, Connection, and Activism: Coming of Age in Harry Potter. In: CLONINGER, Susan C.; LEIBO, Steven A. **Understanding Angry Groups: Multidisciplinary Perspectives on Their Motivations and Effects on Society**. California: Praeger, Cap. 8. p. 143-165, 2017.

KIMBALL, Melanie A. From folktales to fiction: Orphan characters in children's literature. **LIBRARY TRENDS**, v. 47, n. 3, p. 558-578, 1999.

LANGBAUER, Laurie. The Ethics and Practice of Lemony Snicket: Adolescence and Generation X. **PMLA**, v. 122, n. 2, p. 502-521, 2007.

LANKFORD, William T. "The Parish Boy's Progress": The Evolving Form of Oliver Twist. **Publications of the Modern Language Association of America**, v. 93, n. 1, p. 20-32, 1978.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEMKE, Jay L. **Textual politics: Discourse and social dynamics**. London: Taylor & Francis, 2005.

LUST, Barbara C. **Child language: Acquisition and growth**. Cambridge University Press, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: DEFINA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah; BAMBERG, Michael. **Discourse and Identity**. New York: Cambridge University Press, Cap. 11. p. 288-313, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

O'SULLIVAN, Emer. Children's literature and Translation studies. In: MILLÁN, Carmen; BARTRINA, Francesca. **The Routledge Handbook to Translation Studies**. New York: Routledge, Cap. 33. p. 451-463, 2013.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 415-421, 2008.

PREVITE, Brittany A. *"Don't Read This!": Lemony Snicket and the Control of Youth Reading Autonomy in Late-Nineteenth-Century Britain*. 2016. Tese (Senior Independent Study Theses) – Departamento de Inglês e de História, Universidade de Wooster, Wooster.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer Press, Cap. 1. p. 7-32, 2005.

QVORTRUP, Jens. A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children's right to be heard. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and**

reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, Cap. 4. p. 83-103, 2005.

SCHIEFFELIN, Bambi B.; OCHS, Elinor. Language socialization. **Annual review of anthropology**, v. 15, n. 1, p. 163-191, 1986.

SHAVIT, Zohar. Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem. **Poetics today**, v. 2, n. 4, p. 171-179, 1981.

SNICKET, Lemony. **Mau Começo**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Desventuras em Série).

_____. **A Sala dos Répteis**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Desventuras em Série).

_____. **O Lago das Sanguessugas**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Desventuras em Série).

_____. **Serraria Baixo-Astral**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (Desventuras em Série).

_____. **Inferno no Colégio Interno**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (Desventuras em Série).

_____. **O Elevador Ersatz**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. (Desventuras em Série).

_____. **A Cidade Sinistra dos Corvos**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. (Desventuras em Série).

_____. **O Hospital Hostil**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Desventuras em Série).

_____. **O Espetáculo Carnívoro**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Desventuras em Série).

_____. **O Escorregador de Gelo**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Desventuras em Série).

_____. **A Gruta Gorgônea**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Desventuras em Série).

_____. **O Penúltimo Perigo**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Desventuras em Série).

_____. **O Fim**. Ilustrações de Brett Helquist; Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Desventuras em Série).

TESAR, Marek. Timing childhoods: An alternative reading of children's development through philosophy of time, temporality, place and space. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 17, n. 4, p. 399-408, 2016.

VINHA, Telma Pileggi Vinha. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 8, n. 14, p. 15-38, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WORTHAM, Stanton Emerson Fisher. **Narratives in action, a strategy for research and analysis**. New York: Teachers' College Press, 2001.

ZIPES, Jack. Second thoughts on socialization through literature for children. **The Lion and the Unicorn**, v. 5, n. 1, p. 19-32, 1981.