

UIARA CRISTINA DE ANDRADE RUIZ

**LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PNBE DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: um estudo sobre o conto popular de matriz africana**

ASSIS

2018

UIARA CRISTINA DE ANDRADE RUIZ

**LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PNBE DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: um estudo sobre o conto popular de matriz africana**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientador: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira

Bolsista: Capes

**ASSIS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

R934L Ruiz, Uiara Cristina de Andrade
Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do
ensino fundamental II : um estudo sobre o conto popular de matriz
africana / Uiara Cristina de Andrade Ruiz. Assis, 2018.
160 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura africana (Português). 2. Literatura infanto-juvenil.
3. Contos africanos. 4. Leitura. I. Título.

CDD 869.899

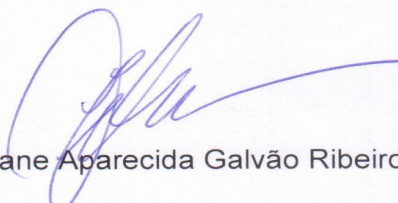
UIÁRA CRISTINA DE ANDRADE RUIZ

**LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PNBE:
um estudo sobre o conto popular de matriz africana**

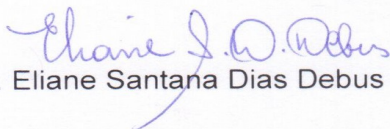
Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 23/02/2018

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira - UNESP/ASSIS



Membros: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus - UFSC/FLORIANÓPOLIS



Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos - UNESP/ASSIS

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Nilcéia e José, pelo amor e carinho de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela fortaleza e sabedoria ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pela dedicação, competência e infindável amor durante a condução desta pesquisa.

Aos meus amados pais, José e Nilcéia, por acreditarem nos meus sonhos.

Aos meus amados irmãos, Wilson, Jairo, Rosangela e Osmar, pela motivação e incentivo.

Aos meus amados sobrinhos, João Antônio, Isabela, Luiz Fernando, Carlos Henrique, Vitória e Mariana, pela alegria de sua existência.

Ao professor Pós-Doutor, João Adalberto Campato Júnior, pelo incentivo e por acreditar que este sonho seria possível.

À professora, Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e ao professor Ricardo Magalhães Bulhões, pelas sugestões feitas no exame de qualificação.

Aos queridos colegas e docentes do Profletras UNESP- Assis/Araraquara, pelas importantes discussões teóricas e eterna amizade.

Aos meus amigos e familiares, pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos meus queridos alunos, pela disposição e dedicação durante a realização desta pesquisa.

À Direção, professores e funcionários da E.E. Iraldo Antônio Martins de Toledo, pelo apoio dados durante a realização desta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Sempre me res senti, como afro-descendente, da inexistência de livros que falassem sobre a África ou que contassem suas histórias. Sem procurar muito, até hoje é bem mais fácil encontrar livros com lendas européias, vikings, russas, japonesas.

(Júlio Emílio Braz, 2001, p.1).

RUIZ, Uiara Cristina de Andrade. **Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do ensino fundamental II: um estudo sobre o conto de matriz africana**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLetras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

Assegurar em ambiente escolar o respeito à diversidade étnico-racial por meio do trabalho com o texto literário dotado de valor estético, tornou-se o objetivo desta pesquisa que acredita no valor emancipatório da literatura para a formação do jovem leitor. Para isso, elegemos as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola, que se destina à formação de leitores do Ensino Fundamental II, cujas obras tratam da temática africana e afro-brasileira. Assim, a partir do levantamento dessas obras no acervo da instituição pesquisada, observamos que as histórias mapeadas eram, em sua maioria, contos e recontos provenientes da tradição oral. A partir desses dados, realizamos o trabalho de recepção com diferentes obras que apresentavam uma dialogia com a temática abordada na obra *A tatuagem* (2012), de Rogério Andrade Barbosa, incluída no acervo da instituição pesquisada. O trabalho de recepção foi realizado com alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do município de Inúbia Paulista, situado no Estado de São Paulo. Pautamo-nos em pressupostos teóricos da teoria da Estética da Recepção, preconizados por Jauss (1994) e Iser (1996), e no Método Receptional, de Bordini (1993) e Aguiar (1993) para o desenvolvimento da proposta. Com base nos dados obtidos, verificamos que a obra escolhida promoveu a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos participantes, bem como promoveu um olhar mais equânime em ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura juvenil. Literatura de temática africana e afro-brasileira. Formação do leitor. Conto popular. Estética da Recepção.

RUIZ, Uíara Cristina de Andrade. **African and Afro-Brazilian literature in the PNBE of elementary education II: a study on the African matrix tale**. 2018. 160 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Literature - PROFLetras). - State University of São Paulo (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2018.

ABSTRACT

Ensuring in the school environment respect for ethnic-racial diversity by working with the literary text endowed with aesthetic value, became the objective of this research that believes in the emancipatory value of literature for the formation of the young reader. For this, we chose the works of the National Library of the School Program, which is intended for the training of readers of Elementary School II, whose works deal with African and Afro-Brazilian themes. Thus, from the survey of these works in the collection of the institution researched, we observed that the stories mapped were, for the most part, short stories and recounts from the oral tradition. Based on these data, we performed the reception work with different works that presented a dialogue with the theme addressed in Rogério Andrade Barbosa's *The Tattoo* (2012), included in the collection of the institution researched. The reception work was carried out with students of the 6th grade, Elementary School II, of a public school in the municipality of Inúbia Paulista, located in the State of São Paulo. We call for the theoretical assumptions of the Aesthetics of Reception, recommended by Jauss (1994) and Iser (1996), and in the Receptive Method, by Bordini (1993) and Aguiar (1993) for the development of the proposal. Based on the data obtained, we verified that the chosen work promoted the expansion of the expectations horizon of the participating students, as well as promoted a more equanimous look in the school environment.

Keywords: Juvenile literature. African and Afro-Brazilian literature. Formation of the reader. Popular story. Aesthetics of the Reception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Ilustração da capa e contracapa.....	110
FIGURA 2: Ilustração da segunda capa.....	111
FIGURA 3: Paratexto com informações sobre a etnia Luo.....	112
FIGURA 4: Caminho desviado pela serpente píton.....	113
FIGURA 5: Defesa dos guerreiros da tribo.....	115
FIGURA 6: Ilustração do reconto <i>A tatuagem</i> (2012).....	118
FIGURA 7: Ilustração da personagem ao lado do Baobá.....	121
FIGURA 8: Kamazu na margem do rio.....	123
FIGURA 9: Kamazu no bosque.....	123
FIGURA 10: Kamazu e os três objetos do sonho.....	124
FIGURA 11: Peixes dourados de olhos verdes e brilhantes	125
FIGURA 12: O sonho de Kamazu.....	126
FIGURA 13: Kamazu cura um suricato.....	127
FIGURA 14: Kamazu convence o patrão.....	127
FIGURA 15: Kamazu visita a garota doente	128
FIGURA 16: A liberdade de Kamazu.....	129
FIGURA 17: Tayó e o preconceito na escola	132
FIGURA 18: O mundo no Black Power de Tayó.....	134
FIGURA 19: Ilustração com barbantes.....	135
FIGURA 20: Tayó e seu olhar de descoberta	138
FIGURA 21: Tayó e suas belezas infinitas	138
FIGURA 22 : Tayó e seus olhos de brilho intenso	139
FIGURA 23 : Tayó e seu nariz de pepita de ouro	140
FIGURA 24: Tayó e seus lábios de orobô.....	140
FIGURA 25: Tayó e seu Black Power.....	141
FIGURA 26: A mãe de Tayó e seus enfeites.....	141
FIGURA 27: Tayó e seu enorme Black Power	142
FIGURA 28: Tayó e o preconceito na escola.....	142
FIGURA 29: Tayó e a memória de seus antepassados.	143
FIGURA 30: Tayó e a preservação de sua cultura.	143
FIGURA 31: Tayó e seus orixás protetores.....	144
FIGURA 32: Tayó e sua alegria contagiante..	144
FIGURA 33: Tayó e sua coroa de palha da costa	145

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Obras do acervo do PNBE (2013) não recebidas pela instituição de ensino pesquisada.....	19
TABELA 2 - Obras de literatura do PNBE para o Ensino Fundamental II.....	19
TABELA 3 - Obras do PNBE localizadas na instituição de ensino pesquisada.....	21
TABELA 4 - Obras do PNBE mais retiradas pelos alunos.....	22
TABELA 5 - Dados estatísticos do PNBE no período de 2006 a 2013.....	37
TABELA 6 - Acervo do PNBE de 2006.....	38
TABELA 7 - Obras de literatura do PNBE na escola.....	40
TABELA 8 - Obras do PNBE do professor.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – DIVERSIDADE, ENSINO E LITERATURA.....	25
1.1 Questão étnico-racial e o Sistema Educacional Brasileiro.....	26
1.2 Pesquisas sobre a temática étnico-racial na literatura infantojuvenil.....	30
1.3. Por uma literatura fora da caixa – o PNBE na escola.....	34
CAPÍTULO II - LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	45
2.1 Literatura Infantil e Juvenil Brasileira de Temática Africana.....	46
2.2 Literatura de temática africana e afro-brasileira para o público infanto-juvenil.....	58
CAPÍTULO III - CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA: ORIGENS.....	66
3.1 Conto e reconto popular: (re)contando histórias de lá e aqui.....	67
3.2 Literatura oral e literatura folclórica ao gosto popular.....	70
3.3 Influências africanas em nossa cultura	72
3.4 Griôs ou griotes: os artesãos da palavra.....	78
3.5 Mas, afinal, por que histórias da tradição oral africana?.....	85
3.6 Um <i>performer</i> da palavra: recontos africanos de Rogério Andrade Barbosa.....	88
CAPÍTULO IV - ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E MÉTODO RECEPCIONAL.....	97
4.1 Estética da Recepção e Método Receptcional: o leitor em foco.....	98
4.2 Recepção do reconto <i>A tatuagem</i> : com a palavra o leitor.....	103
4.3 Determinação do horizonte de expectativas.....	104
4.4 Atendimento ao horizonte de expectativas.....	105
4.5 Ruptura do horizonte de expectativas.....	107
4.6. Questionamento do horizonte de expectativas.....	117
4.7 Ampliação do horizonte de expectativas	119
4.8 O mundo nos cabelos: recepção da obra <i>No mundo Black Power de Tayó</i> (2013), da autora Kiusam de Oliveira.....	131
4.9 O mundo nos cabelos	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	159
ANEXO 1 – Questionário sobre o enredo da narrativa.....	159
ANEXO 2 – Elementos da narrativa divididos por grupo.....	160

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se inicia com um breve retrospecto sobre minha trajetória acadêmica e profissional, bem como sobre os motivos que me levaram à escolha do tema deste trabalho. Atuando como professora de Língua Portuguesa, há mais de 10 anos, no Ensino Fundamental e Médio, sempre tive o desejo de realizar uma pós-graduação, *strictu sensu*, em nível de mestrado. Então, vi no Programa Nacional de acesso ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a oportunidade de realizar o meu sonho.

Este Programa é direcionado aos professores da rede pública que atuam no ensino fundamental com o objetivo de capacitá-los para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Ele é oferecido em rede nacional e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em parceria com outras Instituições de Ensino Superior no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Seu acesso ocorre anualmente nas cidades polos por meio de uma prova objetiva com 20 questões e de uma prova dissertativa.

Em vista disso, realizei o exame, no ano de 2015, e consegui ser aprovada, obtendo uma das três melhores notas na redação. Para mim, foi um momento de superação e de concretização dos meus sonhos. Sendo assim, em março de 2016, iniciei as aulas e, na disciplina de fundamentação teórica, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, defini que o enfoque de minha pesquisa seria a “Literatura africana e afro-brasileira de recepção juvenil”, concretizando, assim, um antigo sonho. Essa definição partiu do contato inicial que estabeleci com a poesia de temática africana em um minicurso apresentado pelo professor Doutor João Adalberto Campato Júnior, cuja expressão de diferentes vozes femininas contra a opressão de seu passado colonial, sensibilizou-me a ponto de conhecer melhor essa cultura. Contudo, não tinha clareza ainda de como refletir sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura. Assim, já sob orientação, consegui estabelecer um recorte metodológico, cujo enfoque recai sobre os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir da observação desses acervos enviados para as bibliotecas das escolas públicas e/ou salas de leitura, iniciei um levantamento de obras literárias que tratassem da cultura africana e afro-brasileira no acervo da instituição de ensino pesquisada, visando detectar como se configuravam em gênero textual e qual tratamento estilístico conferiam ao seu texto.

Justifica-se minha preocupação com a leitura, pois como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, sempre observo uma insuficiência de práticas sociais de fomento, em especial, relacionadas à temática étnico-racial na escola, mesmo em

virtude da Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da Rede de Ensino.

Esses fatores impulsionaram-me a realizar a pesquisa, visto que o estudo da cultura e história africana e afro-brasileira se constitui como direito de todos os brasileiros e seu conteúdo deve ser ministrado, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, conforme preconiza a lei. Assim, diante dessa obrigatoriedade, não há como a escola se esquivar de sua responsabilidade frente à promoção da igualdade racial e à construção de uma identidade étnica e plural. Por muito tempo, cristalizou-se, mesmo na escola, um preconceito velado que não incluía as diferentes vozes das crianças e/ou dos jovens negros e afrodescendentes. Não havia, até então, uma lei que protegesse seus direitos e, sobretudo, assegure o acesso à cultura africana, há muito abalada por preconceitos enraizados pela cultura hegemônica.

Sabemos de antemão que o acesso à escola pertencia a uma sociedade elitista e exclusiva de uma maioria branca, perpetuando, assim, a invisibilidade do negro no sistema educacional. Contudo, com a crescente onda de democratização do ensino que vigorou em meados de 1980, houve intensa mobilização governamental em prol de políticas de combate ao racismo e às desigualdades sociais pelas quais passaram as minorias, sobretudo, a população afro-brasileira e indígena.

Desse modo, após essa crescente democratização do ensino, a educação, dever do Estado, buscou garantir a todos acesso a uma educação básica de qualidade, conforme a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que institui as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda, segundo essa Lei, em seu artigo 3º, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); e a consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XII). Este último tópico foi incluso pela Lei nº 12.796, de 2013.

Essas leis têm provocado grandes mudanças na educação, pois surgem da necessidade de assegurar o acesso e a permanência de crianças e jovens no sistema escolar, que passa a considerar “[...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial como temas do cotidiano escolar, ou seja, tema que atravessa todo o currículo do ensino básico” (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014 p. 11). Essas iniciativas visam à valorização da diversidade étnico-racial e à promoção de uma sociedade mais equânime.

Assim, a presente dissertação objetiva apresentar uma proposta de trabalho com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado, acerca da leitura de obras literárias de temática da cultura africana e afro-brasileira pertencentes ao acervo do Programa

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), mais especificamente de contos e recontos da tradição oral africana.

O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à Cultura e o incentivo à leitura nos alunos das escolas públicas brasileiras, por meio da distribuição de obras dos acervos de Literatura (BRASIL, 2016). Além dessa iniciativa, o programa, visa, ainda, a compor o acervo das bibliotecas e/ou salas de leitura dos espaços escolares “[...] que atendem aos segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, inclui também a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (PAIVA, 2012, p. 14). Contudo, atualmente, o programa está paralisado devido ao corte de verbas destinadas à Educação. Assim, nesse contexto, esta dissertação oferece uma proposta de intervenção relacionada ao ensino da temática étnico-racial através da leitura de obras presentes no acervo do PNBE, a fim de promover o respeito à diversidade cultural e à construção de uma identidade étnico-racial entre os sujeitos.

Para o desenvolvimento dessa proposta, optou-se pelo Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), para a formação do leitor literário, uma vez que, compreende o leitor como sujeito ativo no processo de leitura e não como mero receptor passivo, já que, este “[...] método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas”. (SEE, PARANÁ, 2008, p. 74).

Por sua vez, o método pauta-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (ISER, 1999 e 1996; JAUSS, 1994). Constrói-se, neste texto, a hipótese de que a leitura de obras de temática africana e afro-brasileira favorece ao jovem tanto contato com um universo diverso do seu, ampliando seu horizonte de expectativa e seu imaginário, quanto eleva sua autoestima, pois se reconhece como herdeiro desse legado cultural.

Desse modo, essas obras, na leitura, podem exercer função social. Para Hans Robert Jauss essa função da leitura “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (1994, p. 50).

A literatura propicia um horizonte de expectativas que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Contudo, o alargamento do horizonte de expectativas do leitor só ocorre, por meio da frustração, ou seja, da revisão de seus conceitos prévios. Para Jauss (1994), essa revisão é fundamental tanto para o avanço da ciência, quanto o da experiência de vida, pois possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura.

Neste texto, concebe-se literatura como linguagem repleta de significado (POUND, 1990), constituída por dinâmicos diálogos entre obras (CANDIDO, 1985). Por sua vez, essas obras, ao atuarem umas sobre as outras e sobre seus leitores, justificam sua existência na medida em que eles as decifram e as problematizam. Pode-se notar, então, que a literatura é condicionada em seu caráter artístico e em sua historicidade, pela relação dialógica que se estabelece entre obra e leitor, a qual decorre da estrutura do texto, da presença de vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa (ISER, 1999).

Durante a leitura, conforme Wolfgang Iser (1996), faz-se necessária a promoção de sínteses que constituem correlatos, os quais, por sua vez, impulsionam expectativas. Por meio desse processo, o receptor atualiza e modifica o objeto, desenvolvendo novas expectativas. Desse modo, alternando “[...] o ponto de vista de uma perspectiva de apresentação para outra, o texto se divide na estrutura de protensão e retenção [...]”. (ISER, 1999, p. 55).

Quanto mais comunicativo um texto, mais invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento. Justamente, esse indivíduo é seu leitor implícito, ou seja, subjacente à estrutura de apelo do texto. O processo comunicativo efetiva-se quando esse leitor, em busca de interpretação, de concretude, procura resgatar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Conforme Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2008), esse resgate assegura ao leitor a interação com o texto, que solicita sua produtividade resultante da utilização de sua capacidade imaginativa. Para Iser (1999), só por meio dele, a leitura torna-se prazerosa.

Assim, parte-se, neste texto, do pressuposto de que o contato com esses textos literários pode cativar o jovem leitor e, assim, ampliar seus horizontes de expectativas (ISER, 1999 e 1996), além de ativar nesse sujeito o que Antonio Candido entende por humanização: “[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (1995, p. 249).

Dessa forma, nesta dissertação, cabe salientar, a literatura é entendida como importante fator de humanização, justamente porque seu discurso “[...] organiza o caos social, levando seu leitor a refletir acerca da realidade que o circunda” (FERREIRA, 2016, p. 58). Desse modo, acredita-se que, por meio da leitura de obras estéticas, pode-se levar à formação de um leitor crítico que seja capaz de exercer a sua cidadania.

Justamente, almeja-se, neste trabalho, refletir se essa humanização pode ser atingida, ao se abordar a temática da cultura africana, por meio da leitura de obras literárias. Embora

exista a Lei 10.639/03, a qual versa sobre a obrigatoriedade do ensino dessa cultura, bem como da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sabe-se que sua mediação pouco é realizada em sala de aula. Essa Lei foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo, então, Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em nove de janeiro de 2003.

A 10.639/03 alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando os artigos 26-A, 79-A e 79-B, com o objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, bem como fornecer outras providências. Esses artigos tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como se pode notar a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º, O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79-B. O calendário incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse sentido, nosso primeiro passo foi realizar um levantamento de algumas obras de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira de recepção juvenil que pertenciam aos acervos do PNBE, enviadas para as instituições de ensino fundamental II, entre os anos de 2006, 2009, 2010, 2011, 2012 (EJA) e 2013. Em seguida, verificamos se essas obras estavam nos acervos da Sala de Leitura da escola pública em estudo. Depois da análise, percebemos que três obras, já não estavam mais no acervo – *Lendas negras*, de Júlio Emílio Braz (2001); *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler (2009); *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009) – e, outras seis não constavam no acervo recebido do PNBE pela escola, como é o caso das obras do acervo de 2013:

Quadro 1- Obras do acervo do PNBE (2013) não recebidas pela instituição de ensino pesquisada

TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PNBE	ACERVO
<i>Aqaltune e as histórias da África</i>	Ana Cristina Massa	Romance	2012	2013	1
<i>Sortes de Villamor</i>	<i>Nilma Gonçalves Lacerda</i>	Romance	2010	2013	1
<i>Quarto de despejo – diário de uma favelada</i>	Carolina Maria de Jesus	Diário	2012	2013	2
<i>Três Anjos mulatos do Brasil</i>	Rui de Oliveira	Biografia	2011	2013	2
<i>Kamazu</i>	Carla Caruso	Conto /reconto	2011	2013	3
<i>Orixás: do Orum ao Ayê</i>	Alexandre Miranda Silva	HQ	2011	2013	3

As obras acima pertencem aos acervos 1 e 3 do PNBE (2013), mas apenas uma única obra desta edição foi recebida pela escola. O programa sempre distribui um acervo para cada unidade de ensino, talvez, por isso, que muitas obras não se encontram no acervo da escola pesquisada. Em seguida, apresentamos todas as obras de temática africana e afro-brasileira do programa, em suas quatro edições, para o Ensino Fundamental II.

Quadro 2 – Obras de literatura do PNBE para o Ensino Fundamental II

PNBE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	ACERVO
2006	<i>A gênese africana- contos, mitos e lendas da África</i>	Dinah de Abreu Azevedo	Contos e lendas	1
2006	<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Rogério Andrade Barbosa	Contos	1
2006	<i>Leite do peito</i>	Geni Guimarães	Contos	1
2006	<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Contos	1
2006	<i>Xixi na cama</i>	Antônio César Drummond Amorim	Romance	1
2006	<i>Lendas negras</i>	Júlio Emílio Braz	Lendas	2
2006	<i>O negro da chibata</i>	Fernando de Lima Granato	Biografia	2
2006	<i>O tesouro de Chica da Silva</i>	Antonio Callado	Teatro	3
2006	<i>Quarto de despejo</i>	Carolina Maria de Jesus	Diário	3
2009	<i>Bom dia, Camaradas</i>	Ondjaki	Romance	1
2009	<i>Zumbi</i>	Carla Caruso	Biografia	1

2009	Eleguá	Carolina Fernandes da Cunha	Lenda	2
2009	<i>Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos</i>	Celso Sisto	Contos, lendas e mitos	2
2009	<i>Sundjata, o príncipe leão</i>	Rogério Andrade Barbosa	Conto	2
2009	<i>O segredo das tranças e outras histórias africanas</i>	Rogério Andrade Barbosa	Contos	2
2009	<i>Quem me dera ser feliz</i>	Júlio Emílio Braz	Romance	2
2009	<i>Agbalá</i>	Marilda Castanha	Memória	3
2009	<i>Contos e lendas afro-brasileiros - a criação do mundo</i>	Reginaldo Prandi	Contos e lendas	3
2009	<i>Jogo duro</i>	Lia Zatz	Romance	3
2009	<i>O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas</i>	Adilson Martins	Fábula	3
2009	<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Barbosa Monteiro Machado	Romance	3
2009	<i>Para Conhecer Chica da Silva</i>	- Lucia Grinberg - Keila Grinberg	Biografia	3
2011	<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	Romance	1
2011	<i>Contos africanos dos países de língua portuguesa</i>	Luis Bernardo Honwana - Albertino Bragança - Nelson João Pedro Saúte - Antonio Emilio Leite Couto - Maria Odete da Costa Soares Semedo - Henrique Teixeira de Sousa - Ndalú de Almeida - Boaventura Cardoso - José Eduardo Agualusa Alves da Cunha - Luandino Vieira	Contos	1
2011	<i>Erinlé, o caçador</i>	Adilson Antonio Martins	Contos	1
2011	<i>Mestre Lisboa. O aleijadinho</i>	Nelson Alves da Cruz	Biografia	2
2011	<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Anna Soler-Pont	Contos	2
2011	<i>Quilombo Orum Aiê</i>	André Diniz Fernandes	HQ	3
2011	<i>Nyangara Chena - a cobra curandeira</i>	Rogério Andrade Barbosa	Conto	3
2011	<i>Omo-oba: histórias de princesas</i>	Kiusam Regina de Oliveira	Contos	3
2013	<i>Aqaltune e as histórias da África</i>	Ana Cristina Massa	Romance	1
2013	<i>Sortes de Villamor</i>	Nilma Gonçalves Lacerda	Romance	1

2013	<i>A tatuagem – reconto do povo Luo</i>	Rogério Andrade Barbosa	Reconto	2
2013	<i>Fotografando Verger</i>	Angela Lühning	Biografia	2
2013	<i>Quarto de despejo</i>	Carolina Maria de Jesus	Diário	2
2013	<i>Três Anjos mulatos do Brasil</i>	Rui de Oliveira	Biografia	2
2013	<i>Kamazú</i>	Carla Caruso	Reconto	3
2013	<i>Orixás: do Orum ao Ayê</i>	Alexandre Miranda Silva	HQ	3

Mas, entre aquelas que pertenciam aos acervos do PNBE e estavam na Sala de Leitura da escola em questão, destacam-se as seguintes:

Quadro 3 – Obras do PNBE localizadas na instituição de ensino pesquisada

TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	PNBE	ACERVO
<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Rogério Andrade Barbosa	Conto/reconto	2006	1
<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Conto	2006	1
<i>A tatuagem – reconto do povo Luo</i>	Rogério Andrade Brabosa	Conto/reconto	2013	2
<i>Fotografando Verger</i>	Ângela Lühning	Biografia	2013	2
<i>Quarto de despejo – diário de uma favelada</i>	Carolina Maria de Jesus	Diário	2013	2
<i>Lendas negras</i>	Júlio Emílio Braz	Lendas	2006	2
<i>Jogo duro</i>	Lia Zatz	Romance	2009	3
<i>O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas</i>	Adilson Martins	Fábula	2009	3
<i>O tesouro do quilombo</i>	Angelo Barbosa Monteiro Machado	Romance	2009	3
<i>Omo-oba: histórias de princesas</i>	Kiusam de Oliveira	Conto/reconto	2011	3
<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Anna Soler-Pont	Conto	2011	2
<i>Erinlé, o caçador e outros contos africanos</i>	Adilson Martins	Conto	2011	1
<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	Romance	2011	1
<i>Fotografando Verger</i>	Angela Lühning	Biografia	2013	2
<i>Contos e lendas afro-brasileiros</i>	Reginaldo Prandi	Contos e lendas	2009	3
<i>Contos africanos dos países de Língua Portuguesa</i>	Vários autores	Conto	2011	1

Dessas obras, verificou-se pela ficha de empréstimo de livros da Sala de leitura da instituição de ensino pesquisada, que as mais retiradas pelos alunos pertencem ao gênero conto e reconto. Tratam-se das seguintes obras:

Quadro 4 – Obras do PNBE mais retiradas pelos alunos

TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	PNBE
<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Rogério Andrade Barbosa	Conto/reconto	2006
<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Conto	2006
<i>Lendas negras</i>	Júlio Emílio Braz	Lendas	2006
<i>Erinlé, o caçador e outros contos africanos</i>	Adilson Martins	Conto	2008
<i>O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas</i>	Adilson Martins	Fábulas	2009
<i>Omo-oba: histórias de princesas</i>	Kiusam de Oliveira	Conto/reconto	2009
<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Anna Soler-Pont	Contos	2011

Evidencia-se, então, a escolha desse gênero em nossos estudos. As narrativas tradicionais africanas deixam transparecer em suas tramas, seja por meio de elementos da natureza, seja por meio de seus personagens, um ensinamento de mundo. Além do mais, nascem da sabedoria oral dos diversos povos africanos que as transmitem de geração em geração, constituindo-se, assim, em importante instrumento de saber e de emancipação do jovem leitor.

Justifica-se, então, a opção pelo gênero conto, pois se certificou que é o mais retirado pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Essa preferência, como se pode detectar por meio das fichas de empréstimo de livros dos alunos, deve-se à forte presença do gênero em sua formação escolar leitora, visto que, nas séries anteriores, sua memória discursiva foi composta, quase que exclusivamente, pela tipologia narrativa, sobretudo, no que se refere aos contos de fadas tradicionais.

Em sua estruturação, esta dissertação divide-se em quatro capítulos. Assim, o primeiro focaliza o contexto em que surgem as leis de inclusão dos direitos da população afro-brasileira e o novo papel da escola diante desse processo. Também, discorre sobre o direito à

literatura, pertencente a todo cidadão e garantido pela Constituição Federal de 1988, e as políticas públicas de acesso a esses bens.

O segundo capítulo apresenta o surgimento das primeiras produções infantis e juvenis com personagens negras na Literatura Brasileira, em especial, as que possuem temática da cultura africana e afro-brasileira, tendo por base uma perspectiva histórica pautada por Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1985); Celso Sisto (2004); e Nelly Novaes Coelho (1995).

O terceiro capítulo contextualiza a origem das histórias da tradição oral e as influências que receberam, quando do contato com diferentes povos. Além disso, apresenta a importância dos contadores tradicionais para sua transmissão e preservação. No mesmo sentido, focalizamos as contribuições do autor Rogério Andrade Barbosa para a literatura infantojuvenil brasileira.

No quarto capítulo, abordamos o Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), por consequência discorre sobre as contribuições da Estética da Recepção para o avanço das discussões sobre leitura e formação do leitor literário. Para isso, apresentamos uma proposta de trabalho com a obra *A tatuagem – reconto do povo Luo* do PNBE (2013), dirigida aos alunos do 6º ano, da Escola Estadual Iraldo Antônio Martins de Toledo, do município de Inúbia Paulista – SP, visando a redimensionar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, com vistas a contribuir na formação do leitor estético e crítico, por meio do convívio com a diversidade.

Entende-se, neste texto, por leitor estético, como aquele que, segundo Carlos Magno Gomes (2008), preocupa-se com o “como” um texto foi construído, percebe a dialogia entre os textos e é capaz de relacioná-los. A formação desse leitor pode ser tomada como uma metodologia de leitura quando se privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Por meio dessa abordagem, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura. Contudo, conforme Gomes (2008), há limite para essa metodologia de leitura, pois exige um lastro de leituras para que o sujeito possa percorrer as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, uma *biblioteca vivida*, que lhe permita fruir a obra em um nível mais profundo, ou seja, percebendo a referência no próprio texto a um outro anterior. Para o estudioso, embora essa proposta seja elitista apresenta-se como uma experiência enriquecedora da leitura literária. Além disso, entende-se como leitor crítico o sujeito que relaciona, durante a leitura, a obra à sua existência, refletindo sobre seu entorno social e confrontando-o com o contexto de produção dessa obra. Enfim, busca-se propor um trabalho com a leitura que levem os alunos,

ao ler um livro, alçar voos para além dos seus significados e o relacionar às suas heranças culturais.

Diversidade, Ensino e Literatura

1.1 A questão étnico-racial e o sistema educacional brasileiro

Profundas modificações têm ocorrido na educação brasileira com a promulgação da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que torna obrigatório o ensino de “História e Cultura africana e Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Em seu artigo 26-A, parágrafo primeiro, essa Lei determina que o conteúdo programático deve contemplar o estudo da história da África e dos africanos, bem como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com a finalidade de resgatar a contribuição do povo negro nas diferentes áreas pertinentes à história do Brasil: social, econômica e política. Conforme seu parágrafo segundo, esses conteúdos devem ser ministrados no currículo escolar, sobretudo, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Em seu artigo 79-B, essa Lei inclui 20 de novembro, no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 (BRASIL, 2016 (1)) altera a 10.639/2003, regulamentando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e indígena em todos os níveis de ensino.

A Lei 10.639/03 emerge, finalmente, do reconhecimento, por parte do governo, da profunda desigualdade e discriminação racial que tem sofrido a população negra ao longo de nossa história. Ela é fruto da luta de muitos movimentos sociais em prol do reconhecimento dessa cultura na formação da cultura brasileira. Desde o período colonial, a cultura negra passou por acentuado ocultamento de suas manifestações artísticas e culturais numa sociedade fortemente constituída sobre valores da cultura branca dominante. No entanto, essa cultura dita negra, formada pela diáspora africana, mesmo dotada de total invisibilidade em solo brasileiro, foi responsável pela formação de nossa cultura, embora hegemoinizada pela cultura europeia, tida como superior.

Essas relações de poder não permaneceram apenas no campo cultural, mas, sobretudo, na educação formal que não considerava outra manifestação que não fosse ditada pela cultura hegemônica, identificando, assim, qualquer outra manifestação como marginal ou periférica. Desse modo, houve uma estratificação das relações sociais, instaurando a cultura dominante como civilizada e, portanto, como modelo a ser seguido. Contudo, a promulgação da Lei 10.639/03 trouxe para o contexto da educação, conforme Selma Maria da Silva (2014), forma, dados e conceitos até antes não discutidos por causa da presença da cultura dita hegemônica

que ditava os padrões a serem seguidos e que desconsiderava qualquer outra forma de manifestação.

Nesse sentido, a lei, como uma política de ação afirmativa, vem reconhecer a grande contribuição da população afro-brasileira na formação de nossa cultura e incluí-la nas várias esferas da vida social brasileira, principalmente, no sistema de ensino que tem como foco o combate ao racismo e a promoção da igualdade em meio à diversidade cultural na nova realidade educacional nas últimas décadas com a democratização do ensino.

Contudo, esse entendimento ainda está sendo construído, pois durante muito tempo a escola constituiu-se como lugar de desigualdades raciais e étnicas, pois encobria as várias situações de restrição e exclusão social no acesso e permanência da população negra no ensino básico. Crianças e adolescentes negros, ainda atualmente, nem sempre são atendidos em suas particularidades em âmbito escolar.

A pertença racial e étnica tem produzido disparidades em todos os campos da vida social no que se refere, exatamente, ao acesso à educação, moradia e saúde de qualidades. Tudo é medido através de sua condição social, se é negro ou branco, se reside no centro ou na periferia. Enfim, tudo isso tem definido o acesso ou não a uma escola de qualidade ou, até futuramente, uma profissão com maior poder aquisitivo.

De acordo com Sônia Beatriz dos Santos, “[...] as diferenças nas oportunidades educacionais explicam praticamente 60% da diferença salarial observada entre brancos e negros” (2014, p. 100). Esse dado indica existir uma desigualdade racial anterior ao ingresso no mercado de trabalho. Assim, é evidente a desigualdade racial no setor educacional, promotor de condições desfavoráveis no acesso à educação, saúde e a trabalho dignos.

Esse processo acarreta grande impacto na vida de crianças e adolescentes negros, pois sua condição étnica/racial limita seu direito a uma escolaridade de qualidade. Isso se deve às diversas condições de desigualdade que impedem qualquer forma de ascensão social e econômica deste grupo. Para Sônia Beatriz dos Santos (2014), essas condições de desigualdade estão atreladas ao nosso passado histórico de escravização, lamentavelmente, naturalizadas na sociedade brasileira.

Para a autora, essa desigualdade se dá através de duas formas: a primeira está intimamente ligada ao conceito de etnia, que se refere às semelhanças linguísticas e culturais de uma comunidade; a outra, ao conceito de raça que está relacionada a fatores fenotípicos, de cor de pele, estatura física, entre outros. Desse modo, a população negra tem sido discriminada tanto no que se refere à sua pertença étnica, como racial.

De acordo com Santos (2014), alguns indicadores sociais têm marcado a profunda desigualdade no que se refere à condição racial. Estes estudos revelam existir uma falsa democracia racial brasileira, pois indicam a inexistência da igualdade de oportunidades para a comunidade negra no país.

Considerando que o racismo determina modos de pensar e agir, não é difícil imaginar que isso se viabilize por meio das relações sociais, entre o grupo dominante (os brancos) e os desprestigiados (os negros). Essas relações têm-se dado no interior das instituições públicas, mais especificamente na escola, onde as diferenças raciais e étnicas têm limitado o acesso à educação formal de qualidade. Como conclui Santos (2014, p. 103), “[...] o ocultamento da desigualdade racial tem se dado a partir de duas falsas premissas, a ideia de cordialidade nacional e a do mito da democracia racial”. Ambas são responsáveis pelo surgimento de formas sutis de tratamento das manifestações de discriminação racial, impedindo o desenvolvimento do potencial dessa população.

O pertencimento racial e étnico tem impactado a performance escolar de crianças e adolescentes negros por causa da desigualdade de condições em vários aspectos, tais como: pobreza material, acesso à cultura, estereótipos negativos referente à população negra na escola, materiais didáticos e no relacionamento entre professores e alunos (SANTOS, 2014). Este último fator tem sido o mais impactante, pois evidencia a existência da omissão, em ambiente escolar, de casos de discriminação.

No entanto, cabe entendermos como essas desigualdades têm sido materializadas nas condições socioeducacionais de crianças e adolescentes negros. Em primeiro lugar, um fato a ser considerado na escola se deve à constituição das famílias negras em nosso passado histórico. Durante o período escravocrata, a população negra foi marcada pela violência do autoritarismo do regime escravista e teve suas famílias fragmentadas devido ao processo de comercialização de seus membros. Desse modo, seus valores culturais foram sendo perdidos devido à impossibilidade de formar laços familiares, importantes para a garantia da continuidade da tradição familiar africana.

Com isso, como afirma Santos (2014, p. 106): “[...] crianças e adolescentes negros herdaram do passado a naturalização de suas condições desiguais de existência [...]”, tornando permissível a prática de injustiças sociais contra eles. Esse processo também contribuiu para a desfragmentação de suas referências culturais e de sua identidade, além da crescente desvalorização de suas tradições. Entretanto, a população negra tem criado mecanismos próprios para o enfrentamento do apagamento de sua cultura.

Nesse sentido, a escola necessita compreender a importância de seu legado cultural em nossa história e, assim, valorizá-los, pois eles orientam a visão de mundo de suas famílias na educação de suas crianças e adolescentes, embora estes valores sejam tão diferentes da cultura do colonizador europeu. De acordo com Santos,

[...] os povos africanos tinham uma forma própria de organização social e uma maneira de se relacionar com o meio ambiente, que era muito diferente daquela propiciada pela visão de mundo europeia. Na cultura africana, a pessoa humana é vista como uma totalidade integrada à terra e à natureza, cujos elementos são deificados. Os valores morais, sociais e ecológicos representam-se através das religiões, dos ritos e das artes em geral. O Brasil é herdeiro dessa cultura que nos influencia há mais de 400 anos”. (apud SECRETARIA MUNICIPAL PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE, 2000, p. 106).

Contudo, a escola tem desconsiderado o meio social desses alunos e os têm inserido em um ambiente cultural que desprestigia todo o seu contexto. Esse mecanismo torna ainda mais agravante o contexto das desigualdades, pois seu meio social é completamente desconsiderado e não tido como importante para o aprendizado em sala de aula.

Desse modo, o sistema educacional tem contribuído para o processo de ocultamento de sua cultura e de suas tradições, impedindo o acesso dessas crianças e adolescentes negros ao seu passado histórico e cultural. Esse tratamento desrespeitoso aliado à omissão das desigualdades tem levado muitos deles à evasão. Além disso, muitos nem chegam a frequentar, de fato, a escola, minorando as chances desse grupo de obter acesso a oportunidades educacionais bem-sucedidas que os levarão a uma boa colocação no mercado de trabalho, melhorando, consequentemente, suas condições de vida.

Segundo o documento da Unicef de 2012, intitulado “Acesso, Permanência, Aprendizagem e Conclusão da Educação Básica na Idade Certa – Direito de todas e de cada uma das Crianças e dos Adolescentes”, a maioria das crianças que está fora da escola pertence a grupos socialmente vulneráveis, como negros, indígenas, quilombolas e portadores de necessidades especiais (UNICEF, 2017). Eles estão expostos à violência e exploração. De acordo com Santos (2014), o relatório ainda chama a atenção para a presença de crianças que estão dentro da escola, mas que mesmo assim, ainda não têm seus direitos garantidos devido a diversos fatores que aumentam as suas chances de abandono e evasão.

Em virtude disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.294, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2017), em seu artigo 2º, estabelece que a educação é dever do Estado e da família, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além dela, há a Lei 11.274/06 (BRASIL, 2017), que desde 1º de janeiro de 2010, determina que as escolas brasileiras sejam obrigadas a oferecer o ensino fundamental com nove anos de duração, o que se traduz na obrigatoriedade de que todas as crianças, a partir de 6 anos, estejam matriculadas na escola. Por fim, o artigo 2º do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020 apresenta algumas diretrizes que visam a solucionar o problema de evasão e das desigualdades na escola:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto
- IX – valorização dos profissionais da educação; e
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2015).

Essas ações governamentais têm surtido efeito positivo em relação ao acesso à escola, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do IBGE de 2015, 98,6% da população infantojuvenil, de 6 a 14 anos, encontra-se em âmbito escolar. Esses dados quando estendidos para a idade de 4 a 5 anos registram um aumento de 84,3%, quando comparado a 2007, em que a estimativa era de 70,0% de crianças na escola (BRASIL, 2009).

Conforme Santos (2014), a educação representa um instrumento primordial para a erradicação das desigualdades entre brancos e negros, na medida em que apresenta oportunidades sociais básicas para a garantia da equidade social. Ainda chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de um conjunto de medidas em prol da erradicação das desigualdades no interior da escola. Segundo a estudiosa, é imprescindível examinar os recursos didáticos, as práticas pedagógicas, a gestão de sala de aula, a relação com a comunidade, entre outros (SANTOS, 2014).

1.2 Pesquisas empreendidas sobre a temática étnico-racial na literatura infantojuvenil

Conforme Eliane Ap. Galvão R. Ferreira (2016), as pesquisas em torno de narrativas infantis e juvenis que tematizam a questão étnico-racial, embora venham sendo desenvolvidas por pesquisadores das áreas de Letras e Educação, desde o *boom* dessa produção nos anos

1970, e tenham sido ampliadas, no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que focalizam a pluralidade cultural, justamente, assumem relevo, no âmbito das políticas afirmativas, com o decreto pelo Congresso Nacional da Lei nº 10.639/03.

Ferreira (2016) aponta algumas dessas pesquisas, que permitiram abertura para diálogos interdisciplinares de diferentes áreas, socializadas em relatórios, teses e dissertações, produzidas por pesquisadores como: Maria Cristina Gouvêa (2000); Andréia Sousa (2003; 2005); Flávia B. Ramos, Nathalie V. Neves e Aline C. Orso (2011); Dagoberto B. Arena e Naiane R. Lopes (2013); Dagoberto B. Arena e Naiane R. Lopes (2013) Eliane S. Dias Debus (2012; 2015); entre outras. Apesar disso, afirma que, embora o mercado editorial tenha nos últimos anos publicado obras que representam a cultura africana e afro-brasileira, há, ainda, poucos títulos nos catálogos de diferentes editoras destinados a crianças e jovens.

Em relação às pesquisas citadas por Ferreira (2016), pode-se observar que Debus, em artigo intitulado “A Literatura Infantil Contemporânea e a Temática Étnico-Racial: Mapeando a Produção”, (2012), relata uma pesquisa quantitativa voltada justamente para o tratamento da temática étnico-racial em livros infantis dispostos em catálogos de sete editoras brasileiras: FTD; Ática, Cia das Letrinhas, Salamandra, Scipione, DCL e Paulinas. A estudiosa, ao analisar os catálogos dessas editoras, detectou que somente 79 títulos atendiam à temática. Das sete editoras, observou que as que mais se dedicam ao tema são: DCL e Paulinas. Em observação à autoria, verificou que os escritores Rogério Andrade Barbosa, Joel Rufino dos Santos, e as escritoras Georgina Martins e Heloísa Prieto possuem mais títulos voltados à representação do negro na literatura infantil. Concluiu que, apesar das políticas afirmativas nos últimos anos, o tema merece ainda poucos títulos, tanto na narrativa como na ilustração. Defende, então, que justamente por isso trabalhos de levantamento e problematização da representação do negro em obras literárias contribuem para o avanço das discussões sobre relações étnico-raciais e ensino, em especial, de História e Cultura Afro-Brasileira entre os educadores das séries iniciais. Debus (2012) acredita que o trabalho com os textos literários pode contribuir para a construção de uma identidade étnica nos alunos.

Em outro artigo, intitulado “A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos”, Debus (2015), analisa duas obras pertencentes ao subsistema literário infanto-juvenil: *A caixa dos segredos*, de Rogério Andrade Barbosa, publicado pela editora Record em 2010; e *Meu tataravô era africano*, de Georgina Martins, publicado pela DCL em 2009. Seu objetivo é observar qual tratamento recebe nas obras o tema escravização. Pode-se notar, então, que esse artigo complementa o anterior e confere continuidade à sua pesquisa sobre a temática étnico-racial. Em um estudo comparativo, a estudiosa apresenta os pontos de

aproximação e afastamento entre as obras, ao tematizarem a história do negro escravizado no Brasil. Debus (2015) defende que refletir sobre essa produção assegura o avanço das discussões sobre as demandas do mercado editorial e a inserção de obras no espaço escolar, sempre visando à formação do leitor crítico e à construção de uma sociedade antirracista. Conclui que a linguagem literária é humanizadora, por isto, contribui para o vivenciar de experiências que problematizem a escravidão. Justifica a validade dessas obras, pois em nossa sociedade étnico plural é preciso “[...] lembrar quem fomos para não esquecermos o que somos” (DEBUS, 2015, p. 154).

Flávia B. Ramos, Nathalie V. Neves e Aline C. Orso (2011), em artigo denominado “Vozes d’África no PNBE 2008”, apresentam os resultados de sua pesquisa voltada para a detecção da cultura africana no acervo do PNBE 2008. Para a constituição do corpus elegeram obras com narrativas ou personagens africanos ou afro-brasileiros. Da análise das obras narrativas do acervo PNBE 2008, perceberam que somente 11% apresentavam enredos com personagens africanos ou que, mesmo vivendo no Brasil, apresentavam traços relacionados a essa etnia. Desse acervo, destacaram 11 obras: 1. *Outra vez*, de Angela Lago; 2. *Melhores amigas*, de Rosane Svartman; 3. *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; 4. *O rei preto de Ouro Preto*, de Sylvia Orthof; 5. *Chuva de Manga*, de James Rumford; 6. *O que tem na panela, Jamela?*, de Niki Daly; 7. *Os três presentes mágicos*, de Rogério Andrade Barbosa; 8. *Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental*, de Mamadou Diallo; 9. *O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia*, de Praline Gay-Para; 10. *Ulomma, a casa da beleza e outros contos*, de Sunny; e 11. *Os gêmeos do tambor*, de Rogério Andrade Barbosa. Para análise dessas narrativas, consideram: a relação entre texto verbal e imagético, a construção da identidade africana e/ou afrobrasileira, a presença de conflitos étnicos, bem como a diversidade e a diferença na representação (física, ambiental e cultural) dos povos da África. Com seu estudo, visaram a contribuir para a divulgação das obras, com consequente promoção de práticas de leitura mais eficazes na formação do leitor crítico e de suscitar o debate sobre os estereótipos culturais que associam às culturas africanas e afro-brasileiras.

Maria Cristina Gouvêa (2000), em seu texto “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”, analisa a produção literária nacional das três primeiras décadas do século XX destinada à criança, visando detectar quais são as representações sociais do negro nas seguintes obras: *O país das formigas*, de Menotti Del Pichia; *Um passeio em Petizópolis* e *O lombrigoplano do professor Pipoca*, de Max Yantock; *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Flor encarnada* e *Pérola da manhã*, de Tales de Andrade; *O saci*, *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho*, *Aritmética da Emília*, *Memórias da Emília*,

Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato; *Férias com a vovó*, de Maria Velloso. Justifica a periodização pela ausência de pesquisas nesse período sobre a identidade brasileira. Parte do pressuposto de que a literatura constitui um campo de produção, circulação e apropriação cultural, justamente por isto, seu estudo pode ser tomado como significativa fonte para a investigação histórica. Afirma que, nas obras produzidas até a década de 1920, nota-se ausência de personagens negros devido ao recente passado escravocrata. Após esse período, nas décadas de 1920 e 1930, observa que esses personagens tornam-se frequentes, apresentados como forma de caracterizar uma suposta integração racial, contudo, hierarquicamente definida. Desse modo, os personagens negros configuram-se como estereotipados, sendo descritos a partir de referências culturais etnocêntricas que constroem uma imagem de integração, a partir de seu embranquecimento. Essa produção literária de recepção infantil do período dirige-se tanto a um leitor modelo, o qual se identifica com esses personagens, afeitos às referências culturais brancas, quanto o produz, por meio de um embranquecimento, ao representar a raça branca como superior.

Andréia Sousa (2003; 2005), em seu artigo, “A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira”, aborda a trajetória da personagem feminina na literatura infanto-juvenil e apresenta uma reflexão sobre a inserção dessas personagens que inicialmente assumiram posições subalternas e de grande inferioridade na literatura para crianças. Mas, essa mudança da representação da personagem feminina negra, só foi possível na década de 1980, quando surgem obras que as apresentam como personagens centrais e com valorizações positivas acerca do seu pertencimento étnico-racial. De acordo com ela, os movimentos sociais negros e os movimentos de mulheres negras nas últimas décadas do século XX e início do XXI, contribuíram para essa mudança de paradigma em relação à representação da personagem feminina negra na literatura.

Dagoberto B. Arena e Naiane R. Lopes (2013), em sua pesquisa, “PNBE 2010: personagens negros protagonistas”, analisam a presença de personagens negros nas obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e chegam à conclusão de que apenas oito livros do programa, tratam, efetivamente, dessa temática, além de apontarem por meio dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, significativa ausência de personagens negros na literatura infanto-juvenil que poderiam contribuir positivamente para a construção de uma identidade étnica.

Assim, Ferreira (2016) sugere aos mediadores que conheçam essas pesquisas, bem como os acervos do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (MEC – ACERVOS DO PNBE, 2016), disponíveis nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas. Apesar

desses acervos possuem poucos títulos voltados para a cultura africana, suas obras são estéticas, pois apreciadas por pareceristas especializados em formação do leitor. O Programa é executado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em parceria com a Secretaria da Educação Básica – SEB do Ministério da Educação – MEC.

Pela análise das pesquisas elencadas por Ferreira (2016), pode-se observar que faltam estudos voltados para as características estéticas dessas obras, em especial, das juvenis e das que compõem os acervos PNBE de 2013. Ainda, faltam estudos focados na formação do leitor a partir da leitura dessas obras, o que justifica o presente trabalho que se apresenta.

1.3 Por uma literatura fora de qualquer caixa – O PNBE na escola

O PNBE foi criado em 1997, com o objetivo de fornecer às escolas públicas brasileiras, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e ensino de Jovens e Adultos (EJA), obras de literatura e de apoio à prática da educação básica (BRASIL, 2017). Essa é uma política de ação afirmativa que traz para o contexto escolar, de crianças e jovens, obras que contribuirão para a sua formação leitora. Essas obras são distribuídas pelo PNBE para as escolas e subdividem-se nas seguintes categorias: PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE temático. Esses acervos são compostos por obras de literatura, de referência e de pesquisa relativas ao currículo das áreas de conhecimento da educação básica, com vista à formação de alunos e professores leitores e à atualização dos profissionais da educação.

A seleção dessas obras, conforme o edital, passa por três critérios básicos: de qualidade textual, temática e gráfica. Esse processo movimenta todo o mercado editorial, pois a escolha de um livro de determinada editora circulará em todo território nacional. Por isso, é muito comum que haja uma competição entre elas e, pensando nisso, o MEC passou essa decisão, por meio de edital, a partir de 2005, às universidades públicas, pois assim torna o processo mais democrático e possibilita que mais editoras sejam contempladas. Mas, mesmo com todo esse esforço, é normal que editoras de renome consigam mais títulos escolhidos, devido ao seu grande número de selos editoriais no mercado.

Os acervos são compostos por diversos gêneros literários, tais como: poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos. Sua distribuição ocorre da seguinte forma: nos anos pares, são contempladas as escolas de ensino infantil, ensino

fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos ímpares, são contempladas as instituições de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.

O processo de democratização da leitura impulsionou a criação de políticas públicas para o fornecimento de acervos de literatura nos vários segmentos de ensino. No entanto, não basta apenas investir na distribuição de livros para a composição dos acervos da escola, mas, também, elaborar políticas para a formação de leitores. As obras chegam às escolas, os alunos as retiram, contudo, em muitos casos, a instituição de ensino não possui um mediador de leitura para o desenvolvimento de práticas leitoras. Além do mais, ainda, é pouco significativo o uso e a recepção dessas obras distribuídas pelos programas de incentivo à leitura, e são escassas as ações governamentais que ultrapassam apenas a mera distribuição desses acervos.

Nessa mesma linha, são cada vez mais limitados os investimentos em formação de profissionais que atuam nas bibliotecas ou salas de leitura escolares para o reconhecimento do rico acervo distribuído e para a promoção de práticas educativas de fomento à leitura. A par disso, é necessário que os profissionais responsáveis pela formação de leitores se apropriem dessas políticas e, assim, as executem em seus estabelecimentos de ensino, pois estes são os únicos ambientes onde o aluno pode ter acesso a esses materiais de leitura.

Em algumas edições do PNBE, observa-se nos documentos certa preocupação em investir na formação de mediadores de leitura, a fim de promover ações para a formação de novos leitores. Em vista disso, o MEC elaborou, em 2005, alguns seminários que resultaram em uma parceria entre estado e municípios para a formação de agentes de leitura. Essa iniciativa decorre do questionamento feito pelo Tribunal de Contas da União de que os acervos não estavam sendo usados e de que mediadores de leitura precisavam ser formados. Segundo dados do Censo Escolar de 2000, “[...] apenas 27,6% das escolas que receberam os acervos do PNBE em 1998 e/ou 1999, declararam participar do programa” (PAIVA, 2012, p. 18).

De acordo com Aparecida Paiva (2012), essas medidas adotadas pelos gestores da política não estão alcançando os principais responsáveis pela formação de leitores e pela mediação entre o livro, o professor e o aluno. No entanto, como esperar que esses agentes formem leitores, se nem mesmo conhecem o Programa? Essa indagação é feita pela autora que a relaciona ao conceito habitual de leitura que não está apenas atrelado ao âmbito do indivíduo, mas a todo um contexto histórico, social e político. Por muito tempo, considerava-se que passar anos na escola era suficiente para formar um leitor. No entanto, isso passa a ser questionado, pois essa permanência de longos anos nos bancos escolares não garante a formação de leitores autônomos.

Diante disso, sabemos que cabe à escola garantir o acesso aos livros, mas, isso não basta, pois ela deve, concomitante a isso, desenvolver ações de promoção à leitura em seu ambiente escolar. Em contrapartida, as ações governamentais insistem em investir na democratização da leitura por meio da distribuição de livros, vital para a composição de acervos das bibliotecas escolares e para a formação de bibliotecas individuais de muitos alunos que contam com essas iniciativas para a formação de sua memória de leitura.

Nesse sentido, o acesso deve ser viabilizado para que ele construa essa primeira relação afetiva com o livro e, assim, o manuseie em um ambiente agradável e organizado. Mas, somado a isso, deve-se contar com agentes de leitura qualificados para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas para a formação de leitores.

A lado dessas considerações, é necessário refletir também sobre o conceito de leitura e, mais especificamente, sobre a leitura de textos literários e a sua inadequada escolarização nos espaços escolares. Nestes espaços, têm-se tornado frequente o uso errôneo de práticas de mediação, embora bem-intencionadas, elas desconsideram a recepção da obra literária pela população escolar, anulando, assim, qualquer chance de participação do leitor no processo de construção de sentidos do texto. É óbvio que nunca houve tantos livros distribuídos por um programa como este. Também é certo que apenas distribuir livros não irá formar um leitor literário. Em vista disso, é necessário investir na formação docente para o trabalho com os acervos, visto que, a falta de livros não é mais motivo para deixar a leitura em segundo plano.

Nesse sentido, com vistas a auxiliar os professores e os mediadores de leitura escolares a desenvolverem práticas de leitura literária com essas obras, o MEC elaborou, em 2014, o guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. Nesta edição, o PNBE (2014) contemplou esses segmentos de ensino e cada um deles recebeu um acervo acompanhado de um guia direcionado para os professores e mediadores de leitura.

Atualmente, no momento da escrita desta pesquisa, o PNBE encontra-se paralisado devido ao corte de verbas, destinadas à Educação, realizado pelo então Governo do Presidente da República, Michel Temer. O Programa foi extinto como forma de reduzir os gastos em Educação e será integrado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2019.

Diante disso, as instituições de ensino encontram-se desatualizadas, visto que não recebem mais obras, sobretudo, dos autores contemporâneos. Essa medida impacta diretamente os alunos, pois a maioria deles só tem acesso a esses bens culturais na escola. Segundo a última pesquisa realizada pelo programa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), em

sua quarta edição, as bibliotecas escolares são a única forma de acesso aos livros para 18% da população. (PRÓ-LIVRO, p.44).

Nas edições anteriores, o PNBE disponibilizou às instituições de ensino um amplo acervo com obras de literatura que primam por sua qualidade textual, estética e gráfica. De acordo com os dados estatísticos do programa, a escassez de livros não se constituiu mais como um problema para as escolas públicas. Estes dados ilustram muito bem o número de unidades de ensino atendidas nos anos finais do ensino fundamental, objeto desta pesquisa:

Quadro 5 – Dados estatísticos do PNBE no período de 2006 a 2013.

Ano de aquisição	Segmento de ensino	Acervos distribuídos	Escolas beneficiadas	Alunos atendidos	Livros distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE 2006	Fundamental 6º ao 9º ano	96.440	46.700	13.504.906	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2007 ¹	-	-	-	-	-	-
PNBE 2009	Fundamental 6º ao 9º ano	77.214	49.516	12.949.350	7.360.973	47.347.807,62
PNBE 2011	Fundamental 6º ao 9º ano	77.754	50.502	12.780.396	3.861.782	44.906.480,00
PNBE 2013	Fundamental 6º ao 9º ano	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63

(Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, 2016)

Pelo exposto, observamos que, entre os anos de 2006 e 2013, houve aumento considerável no número de escolas beneficiadas pelo Programa. Este tem cumprido sua política de democratização da leitura ao disponibilizar o acesso aos livros de literatura para os alunos, antiga reivindicação de todo o meio educacional. No entanto, ainda faltam mecanismos para a avaliação da recepção dessas obras e de seu processo de mediação no ambiente escolar. Assim, é necessário conhecer como são realizadas essas práticas de leitura para avaliar com precisão o impacto dessa política. Contudo, a difusão desta em ambiente escolar ainda se mostra insuficiente (PAIVA, 2012).

Segundo Paiva (2012), os mediadores de leitura são responsáveis pela circulação dos livros, pois garantir apenas o acesso não é condição para formar leitores. Assim, após mais de uma década de execução do Programa, é urgente o investimento em políticas para a formação de mediadores de leitura para que se alcance de fato uma democratização cultural da leitura.

No que diz respeito ao conteúdo temático dessas obras, observamos que após a promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino, houve relativa recorrência de obras de

¹ A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do Programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, a aquisição do PNBE 2008 foi em 2007, não existindo uma versão do programa chamada “PNBE 2007”.

literatura africana, afro-brasileira e de temática africana nos acervos do PNBE. Ainda que, pouco exploradas, essas obras evidenciam a importância de valorizar a cultura negra com vistas à promoção da equidade racial e o sentido de pertencimento em crianças e adolescentes negros, que há muito lhes foi negado no ambiente escolar.

Com a obrigatoriedade da Lei, o PNBE passou a incluir em seus acervos obras de temática africana e da cultura afro-brasileira, a fim de subsidiar os segmentos de ensino para o desenvolvimento de práticas de promoção da igualdade racial e respeito à diversidade cultural. Nos documentos anteriores à promulgação da Lei, não consta o enfoque em obras de temática africana, mesmo porque o objetivo do Programa consistia na distribuição de livros para os alunos levarem para casa com o objetivo de incentivar a leitura entre seus colegas e familiares. Além disso, naquele momento não havia uma preocupação com a inclusão dessa temática no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino. Esse programa denominado “Literatura em minha casa” vigorou de 2001 a 2003 e atendia os alunos matriculados na 4ª série e 8ª série do ensino fundamental.

Em 2005, o programa retomou o foco de atendimento aos alunos das escolas públicas através da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Dessa vez, o público beneficiado abrangia todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

Somente, a partir de 2006, aparecem nos acervos as primeiras produções direcionadas à cultura africana e afro-brasileira. Estas foram destinadas aos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, foram enviados acervos de literatura dos mais variados gêneros, contendo 75 títulos cada um, para cada escola.

No quadro, a seguir, verifica-se que a quantidade de obras voltadas à cultura africana e afro-brasileira ainda é insuficiente, pois elas representam o total dos três acervos destinados às escolas em 2016, sendo que cada instituição as recebe de acordo com o número de alunos matriculados. Desse modo, nem todos os títulos chegam às escolas, pois são divididos em três acervos:

Quadro 6 – Acervo do PNBE de 2006

Título	Autores	Editora
<i>A Gênese Africana – contos, mitos e lendas da África</i>	Dinah de Abreu Azevedo	Landy Livraria Editora e Dist Ltda.
<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Dinah de Abreu Azevedo	Editora do Brasil S.A.
<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Pallas Editora e Distribuidora Ltda
<i>Lendas negras</i>	José Salmo Dansa de Alencar, Júlio Emílio Braz	Editora FTD S.A.
<i>O negro da chibata</i>	Fernando de Lima Granato	Editora Objetiva Ltda
<i>O tesouro de Chica da Silva</i>	Antonio Callado	Códice Comercio Distribuição e

		Casa Editorial Ltda.
<i>Quarto de despejo</i>	Carolina Maria de Jesus	Editora Abril S.A.

(Fonte: Ministério da Educação, MEC, Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE)

Na instituição de ensino, escola pública do município de Inúbia Paulista, foco desta pesquisa, observamos a presença de um mediador de leitura responsável pela Sala de Leitura dessa unidade, com formação específica na área de Letras. Este programa intitulado “Sala de Leitura” foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2009, conforme a Resolução SE-15, de 18-02-2009, com o intuito de oferecer aos alunos oportunidade de acesso a livros e outros materiais complementares, além de propiciar um espaço de incentivo à leitura como fonte de informação, lazer e entretenimento (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016). Sua criação atende às exigências do mundo contemporâneo que demandam acesso cotidiano às mais variadas fontes de informação e cultura. Considera a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura.

A escolha desses profissionais é feita por meio da apresentação de projeto de trabalho e de posterior entrevista com o candidato, que deve atender as seguintes exigências fixadas pela Resolução SE-14/2016, alterada pela Resolução 70/2011: 1. ter experiência de no mínimo três anos no magistério; 2. ser portador de diploma de licenciatura plena em qualquer campo de atuação; 3. ser readaptado, titular de cargo na condição de adido, ou ocupante de função-atividade cumprindo horas de permanência na escola. Além disso, o docente deve atender o perfil delineado pela SEE para atuar no projeto (SÃO PAULO, 2016).

Esse programa só foi implantado na unidade de ensino pesquisada, em 2016, devido ao atendimento a cronograma estipulado pela secretaria que definiu as seguintes condições para a sua instalação: situação de atendimento aos alunos, disponibilidade de espaço, condições do acervo, entre outros. Portanto, sua implantação foi feita de forma gradativa em todo o estado, tendo como norte esses critérios. De acordo com a SEE (SEE, 2016), hoje, o programa, já soma 3.144 escolas beneficiadas, com o total de 2,6 milhões de alunos atendidos em todos os segmentos de ensino.

A professora selecionada pela equipe gestora da instituição cumpre a carga horária de 40 horas semanais, distribuídas entre os três turnos da escola. A ela cabe desempenhar os projetos apresentados pela pasta, além da sua própria proposta de trabalho, bem como participar de orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino, para posterior aplicação com os alunos. Ademais, entre suas atribuições está o de subsidiar o trabalho do professor no desenvolvimento das atividades do currículo.

Diante desse panorama, iniciamos nossa pesquisa que consistiu em mapear os livros do PNBE que tratam da cultura africana e afro-brasileira e aqueles destinados à formação do professor. A título de informação, os livros de literatura estavam dispostos em diferentes estantes, obedecendo à ficha catalográfica para organização, conforme orientação da diretoria de ensino. Assim, era comum encontrar livros nas categorias infantojuvenil, infantil e contos.

A tabela abaixo indica exatamente os livros que tratam da cultura africana e afro-brasileira encontrados no acervo da escola nas oito edições do PNBE, sendo quatro para os anos finais do ensino fundamental.

Quadro 7 – Obras de literatura do PNBE na escola

Ano de aquisição	Segmento de ensino	Título	Autor	Editora
PNBE 2006	Ensino Fundamental	<i>Histórias africanas para contar e recontar</i>	Rogério Andrade Barbosa	Editora do Brasil S.A.
	Ensino Fundamental	<i>Sikulume e outros contos africanos</i>	Júlio Emílio Braz	Pallas Editora e Distribuidora Ltda
	Ensino Fundamental	<i>Lendas negras</i>	Julio Emilio Braz Salmo Dansa	FTD
PNBE 2009	Ensino Fundamental	<i>O tesouro do quilombo</i>	Marco Aurélio Silva Salles de Aragão - Angelo Barbosa Monteiro Machado	Lacerda Editores Ltda.
	Ensino Fundamental	<i>Contos e lendas afro-brasileiros</i>	Reginaldo Prandi	Cia das Letras
	Ensino Médio	<i>Irmãos pretos</i>	Lisa Tetzner – Hannes Binder	Edições SM
	Ensino Fundamental	<i>Jogo duro</i>	Robson Alves de Araújo- Lia Zatz	Pacto Comércio de Revistas Ltda.
	Ensino Fundamental	<i>Anabela procura e acha mais do que procura</i>	João Monteiro Vieira de Melo- Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento	Editora Dimensão Ltda
	Ensino Fundamental	<i>O papagaio que não gostava de mentiras</i>	Luciana Justiniani Hees- Adilson Martins	Pallas Editora
PNBE 2011	Ensino Fundamental	<i>Omo-oba histórias de princesa Kiusam</i>	Regina de Oliveira	Mazza Edições
	Ensino Fundamental	<i>Erinlé, o caçador</i>	Adilson Antonio Martins – Luciana Justiniani Hees	Pallas Editora e Distribuidora Ltda
		<i>O príncipe medroso e outros contos africanos</i>	Anna Soler-Pont	Companhia das Letras
	Ensino Médio	<i>Navios negreiros Castro Alves</i>	Priscila Loyde Gomes Figueiredo-Luiz Sérgio Repa-Heinrich Heine – Mauricio Negro	Comboio de Corda

	Ensino Fundamental	<i>Contos africanos dos países de Língua Portuguesa</i>	Vários autores	Ática
	Ensino Fundamental	<i>Mzungu</i>	Meja Mwangi	Edições SM
PNBE 2012	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	<i>Meu nome é Pomme</i>	Kristien Dieltiens-Stefani de Graef-Cristiano Zwieseles do Amaral	Edições SM
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	<i>Aya de Yopougon</i>	Marguerite Abouet e Clément Oubrerie	L&PM
PNBE 2013	Ensino Médio	<i>Fotografando Verger</i>	Ângela Luhning-Maria Eugênia	Editora Claro Enigma
	Ensino Fundamental	<i>A tatuagem</i>	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota
PNBE 2014	EJA	<i>A bicicleta que tinha bigodes</i>	Ondjaki	Pallas

As obras mencionadas compõem os acervos referentes aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e a Educação de jovens e adultos. Além delas, há aquelas oriundas de outros programas de democratização da leitura, como o Programa Nacional do Livro Didático, do Governo Federal e o Programa Sala de Leitura, do Governo do Estado de São Paulo.

Entre as obras mais retiradas pelos alunos, estão aquelas referentes ao gênero conto e ao subgênero reconto oriundos da tradição oral africana, como indica o sistema de empréstimo de livros. Ainda, de acordo com a professora responsável, as obras mais lidas pelos alunos do ensino fundamental são as seguintes: *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade Barbosa (2008); *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio

Emílio Braz (2005); *O papagaio que não gostava de mentiras*, de Adilson Antonio Martins (2008); *Omo-oba histórias de princesa*, Kiusam de Oliveira (2009); *Erinlé, o caçador*, de Adilson Antonio Martins e Luciana Justiniani Hees (2008) e *Lendas Negras*, de José Salmo Dansa de Alencar e Júlio Emílio Braz (2001).

Essas histórias têm em comum o fato de pertencerem ao mesmo gênero: são contos provenientes da oralidade, recontados por autores brasileiros e, quase sempre, pelos mesmos autores que, por sua vez, desenvolvem pesquisas em torno da cultura africana. Também, possuem um forte apelo visual e suas temáticas – aventura, etiológica e identitária – agradam ao jovem leitor, pois nelas encontra histórias que dialogam com seus interesses e/ou saciam sua curiosidade sobre outras realidades e universos culturais que ampliam seu imaginário.

Portanto, além dessas obras de literatura enviadas pelo PNBE, há aquelas especialmente direcionadas ao professor, tendo como intuito ajudá-lo na preparação de planos de ensino e na aplicação de atividades com os alunos em sala de aula. Na escola em estudo, mapeamos na Sala de Leitura as obras sobre a cultura africana e afro-brasileira que visam a subsidiar esses professores em seu trabalho. Encontramos:

Quadro 8 – Obras do PNBE do professor

Ano de aquisição	Título	Autor	Editora
PNBE 2010	<i>Malungos na escola - Questões sobre culturas afrodescendentes e educação</i>	Edimilson de Almeida Pereira	Paulinas
PNBE 2013	<i>Negritude, cinema e educação</i>	Edileuza Penha de Souza	Mazza Edições
	<i>Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula</i>	Renata Felinto	Fino Traço
	<i>Olhar a África - Fontes visuais para sala de aula</i>	Regina Claro	Hedra educação

O PNBE do professor criado em 2010, procurou atender de início cinco categorias da educação básica: os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental regular, anos finais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos, ensino médio regular e ensino médio da educação de jovens e adultos. Somente em 2013, contemplou o ensino infantil (MEC, 2016).

Essas obras são enviadas para as escolas e seguem, como parâmetro para sua distribuição, o número de alunos matriculados. Cada disciplina é contemplada com livros relacionados à sua área específica, com vistas a ampliar o conhecimento do professor e auxiliá-lo em seu desenvolvimento profissional. Certamente, também facultar-lhe material para reflexão crítica e preparo de suas aulas.

Tendo em vista toda essa política de distribuição de livros tanto para o aluno como para o professor, cabe-nos a seguinte pergunta: Por que trabalhar a literatura na escola? Qual o espaço que ela ocupa?

Se observarmos os documentos do PNBE, chegaremos ao consenso de que todos visam a incentivar a formação de alunos leitores e professores leitores. Assim, diante de toda essa demanda de livros na escola, será que realmente encontramos professores cientes deste

acervo e que promovem ações de leitura entre os alunos? Estes realmente conhecem as dimensões de seu direito?

Com base nessas questões, cabe discutir qual papel cabe à literatura na escola e por que todos têm direito a ela? Para início de reflexão, tomemos as palavras de Candido, ao dizer que ninguém pode ficar sem literatura, ou seja, todos devem estar em contato com algum tipo de fabulação, pois ninguém consegue ficar todo dia sem alguns momentos de fantasia (1995). Como aponta o crítico (1995), a literatura é para todos, sejam crianças, adultos ou adolescentes, todos têm direito à fruição estética. Mas, às vezes, a escola se constitui como único espaço onde se pode desenvolver o hábito da leitura e de se deixar contagiar pelo texto estético, pois ao ultrapassar os seus muros, dificilmente um indivíduo volta a ler obras literárias, se não tiver sido formado como leitor. Uma vez, disperso do espaço escolar, inúmeros serão os impedimentos, sendo o principal deles a falta de oportunidade de acesso.

Ainda, muitos não têm conhecimento de que o direito à cultura lhe é garantido por lei. De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo, 215, todos têm direito de ter acesso à cultura e consequente valorização de suas manifestações culturais. Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura esse direito (BRASIL, 2016).

Em vista disso, retomamos Candido (1995) quando ele afirma que pensar em direitos humanos é “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. De acordo com Ferreira (2016), isso significa dizer que se a literatura é indispensável para uns, ela também pode ser indispensável para outros, pois “[...] por meio desta e da Educação, podemos ter um mundo mais humanizado” (2016, p. 56).

Nesse sentido, como afirma Candido (1995), a literatura seria um bem fundamental, equivalente às nossas necessidades básicas, como moradia, alimentação, saúde, entre outros. Segundo o estudioso (1995), falta garantir às minorias o direito à leitura, tão fundamental quanto suas necessidades básicas. E, isso está intimamente ligado aos direitos humanos, ao fato de que certos bens materiais não podem faltar a ninguém, enquanto que o direito à literatura seria um bem dispensável para uma grande parcela menos favorecida que não tem acesso a ela. Para Candido (1995), o direito à Literatura é tão necessário quanto o direito aos suprimentos que garantem a sobrevivência física a um indivíduo.

Diante disso, a literatura se configura como direito porque corresponde a algumas necessidades do ser humano que necessitam ser satisfeitas. Uma delas é sua necessidade de fabulação, pois ninguém consegue passar todos os dias sem doses diárias de ficção, seja ela

uma anedota ou até uma novela de televisão. Isto é inerente a todos os grupos sociais, ricos ou pobres, todos sentem essa mesma necessidade.

Concordando com Candido (1995), vista dessa forma, a literatura seria uma necessidade universal do ser humano, que necessita ser satisfeita e vista como direito. Além disso, ela é um fator humanizante, pois atua no subconsciente e inconsciente do indivíduo, desenvolvendo seu senso crítico e, por isto, levando-o a assumir valores éticos equivalentes aos transmitidos pela família. Justifica-se, então, sua importância na escola, pois por meio dela conhecemos os valores que a sociedade apresenta como certo ou errado, mas não de forma alienada, antes, de forma crítica e reflexiva. Neste sentido, ela cumpre a função de também formar aquele que lê.

Desse modo, a literatura tem um papel humanizador, pois, segundo Candido (1995, p. 244), ela desempenha três funções indissociáveis e que se complementam: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento [...]”. Assim, seguindo sua linha de pensamento, é comum associarmos a literatura apenas como forma de obter conhecimento, mas seu efeito depende da ação das três formas, embora sempre subestimemos a primeira, ela, talvez, seja a mais importante, porque vai definir se uma obra é literária ou não.

A obra literária enquanto objeto construído atua como fator humanizador, pois sua forma permite-nos organizar nossa própria mente e a visão que possuímos do mundo, enfim, liberta-nos do caos e nos humaniza. Nas palavras de Candido (1995), qualquer manifestação da mais simples que for, cumpre essa função de organizar o mundo.

Desse modo, ao negarmos esse direito aos nossos alunos, estaremos diminuindo suas chances de fruição estética, embora o acesso às obras seja facilitado por meio das políticas de democratização da leitura, ainda há um grande caminho a percorrer no que diz respeito à formação do leitor literário, pois oportunizar apenas o acesso não significa que estaremos formando um leitor crítico. Nesse sentido, cabe ao mediador de leitura, a partir do variado acervo, elaborar estratégias para que seus alunos adquiram o hábito de leitura e prazer estético.

Literatura infantil e juvenil: perspectiva histórica

1.1 Literatura Infantil e Juvenil Brasileira de Temática Africana

O ocultamento das manifestações culturais africanas não se deu apenas no interior da escola, mas, sobretudo, em nossas letras. A literatura adulta, por muito tempo, cristalizou estereótipos acerca do negro, inferiorizando-o em relação à cultura europeia, vista como superior, a qual ditava os padrões a serem seguidos. A ele coube, então, apenas o lugar do vazio em nossa literatura, mesmo quando esta tentava romper com os padrões europeus. Desse modo, os personagens de ascendência africana eram representados de maneira bestializada e animalizada, quer em sua caracterização física, quer em seu comportamento afetivo e social. Em outros casos, sua descrição se tornava mais humanizada quando o tom da pele dos personagens se atenuava ou quando estes rompiam com os valores e ideais de seus antepassados (SILVA, 2012, p. 40).

Nesse sentido, a discriminação não se fez presente apenas no sistema educacional, mas na produção cultural da sociedade brasileira, que negava à parcela mais significativa da população a chance de expressar a complexidade de ser negro. No entanto, há uma Literatura Negra Brasileira que revela as práticas de combate à discriminação e ao racismo através de amores, dores, lutas, vitórias e conquistas. Segundo Silva (2012), esta deixou suas marcas em nosso vocabulário, seja por meio da diáspora africana, seja pelo domínio dos árabes na Península Ibérica, visto que possuíam elementos estruturais de ascendência africana. Portanto, nossa língua portuguesa foi duplamente africanizada, pois possui influência de nossos ancestrais portugueses e de nossos ancestrais africanos.

Há, ainda, em nossa literatura, autores negros que expressam esse falar africanizado mesmo no meio denominado canônico, como os clássicos Machado de Assis, Cruz e Sousa, Luiz Gama e os mais contemporâneos, como Osvaldo de Camargo, Paulo Molina, Solano Trindade, entre outros. Suas produções expressam tensões culturais e sociais por que passaram os povos africanos no processo de imigração forçada no período colonial e, sua consequente exclusão e discriminação no período pós-colonial (SILVA, 2012, p. 45). Essas escrituras representam a dor daqueles que foram sequestrados de seu território de origem e escravizados numa terra que lhes negava a condição de ser negro. Desse modo, sua poética deixa transparecer seu pertencimento étnico, promovendo uma educação do olhar e instaurando a mudança. Como afirma Silva (2012), essa Literatura Negra Brasileira:

[...] revela a complexidade e a amplitude desse feito estético, isto é, uma poética do cotidiano temperada pela africanidade, que se propõe a construir a representação estética das ações cotidianas vividas por sujeitos sociais de ascendência africana na

relação sociocultural entre negros e sujeitos sociais não negros (SILVA, 2012, p. 43-44).

Estes textos fazem uma releitura dos espaços e dos tempos do cotidiano permeado pelas questões étnicas e culturais, e representadas por escritores negros que instituíram a questão da ascendência como locus de produção e tema de suas apreensões e inquietações. Um exemplo disso é o da escritora Geni Mariano Guimarães que manifesta em suas produções “[...] uma temática que particulariza relações pessoais e sociais dos africanos e seus descendentes, denominados negros” (SILVA, 2012, p.45). Seus textos além de denunciarem práticas de preconceito e racismo, possuem efeito poético e estético.

Assim, apontamos duas características que se destacam na Literatura Brasileira de autoria negra: a permanência da cultura africana e a autoria negra brasileira. Nesses discursos estão presentes as memórias dos acontecimentos individuais e coletivos, tematizados por atores negros numa sociedade brasileira de passado escravocrata, cuja leitura era feita sob a ótica das relações sociais hierarquizadas e estratificadas.

Com a inclusão da cultura negra no sistema formal de ensino, houve uma significação dos vazios, espaço no qual construiu suas relações de sentido. Dessa maneira, no não lugar, a cultura africana reinventou seus sentidos. No entanto, o espaço escolar, no mais das vezes, reproduz o ideário de subalternidade ao eleger práticas culturais estranhas à cultura africana. Desse modo, apenas, reduzi-la a elementos vocabulares e às influências rítmicas e sonoras, mais mutila do que realmente valoriza a grande contribuição desses povos na construção de nosso território cultural (SILVA, 2012, p. 46), justifica-se, então, que esta dissertação tome como objeto a produção literária.

Em virtude disso, a cultura negra não pode ser reduzida a uma única forma de expressão, sob o risco de perder toda sua capacidade transformadora. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2012) vem auxiliar nesse sentido ao elucidar alguns aspectos culturais cristalizados pela ideia de democracia racial.

A criação desses organismos públicos e privados tem ajudado no combate à discriminação das diferentes expressões culturais, pois essas manifestações implicam particularidades e não diferenças. Portanto, cabe aos espaços escolares promoverem políticas de promoção racial e, ao mesmo tempo, considerarem as particularidades da cultura negra oriunda de diversas formas de expressão de ascendência africana que foram transmudadas para o Brasil, onde sofreram influências e foram ressignificadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2016) normatizam essas diferentes práticas culturais vivenciadas por sujeitos culturais africanos e de ascendência africana. No entanto, isto por si só não garante a promoção da igualdade, pois, ainda, nos espaços escolares há uma resistência a essa política, que tem por objetivo, conforme o que foi promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016): formar cidadãos para o pleno exercício da cidadania.

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2016), ao instituir o ensino da História e Cultura africana nos espaços escolares, contribuiu para combater o racismo instituído que muito subestimou o poder da cultura africana de transformar a cultura brasileira. Assim, a inclusão desses conteúdos nos currículos da educação básica:

[...] promove no contexto da educação formal a reflexão crítica das formas de representação, caracterização e composição de personagens negros, com relação à plasticidade desses personagens, como também das tensões éticas promotoras das tramas e dos conflitos vivenciados por negros e não negros e, conseqüentemente, suas implicações estéticas no fazer poético da literatura brasileira (SILVA, 2012, p. 47).

Como se nota, a literatura brasileira possui representações que manifestam as tensões sociais entre negros e não negros. Em vista disso, cabe à escola desenvolver metodologias adequadas para a educação das relações étnico-raciais, o que implica reler todo o corpus literário, constituído pelo cânone, a fim de identificar autores negros importantes em nossa historiografia literária e que foram lidos não só porque revelaram as tensões de uma sociedade escravocrata, mas, sobretudo, pela sua qualidade estética. Diante disso, é necessário romper com esse olhar, sem abrir mão da valoração da qualidade estética, deve-se visualizar a contribuição desses sujeitos na formação de nossa cultura dentro do seu contexto de lutas por reconhecimento e igualdade.

Contudo, essa expressão literária não encontrou voz apenas na literatura adulta, ainda que invisível, mas também, no que se denominou chamar Literatura Infantojuvenil. É certo que esta desde suas primeiras produções adquiriu o *status* de literatura menor por causa de seu adjetivo infantil. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), essa destinação da obra ao público infantil não pode interferir no literário do texto, embora a crítica insista em conceituá-la como produção cultural inferior por causa da menoridade de seu público. Mas, devido à abertura do mercado editorial para essas produções, muitos autores não-infantis, passaram a escrever livros para essa faixa etária, profissionalizando-se, assim, como escritores.

Em contrapartida, nem sempre o mercado editorial considerou o leitor infanto-juvenil. De acordo com Ferreira (2009), apenas em meados do século XIX, houve, no Brasil, a configuração de um mercado editorial destinado a públicos particulares. No período que vai de 1830 a 1850, surgem os primeiros romances folhetinescos direcionados ao público feminino que, naquela altura, já recebia formação na primeira escola para moças do Rio de Janeiro. Essas publicações são intensificadas sob forma de livro no decorrer da década de 1860 por autores de peso como José Gonçalves de Magalhães, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Luís Guimarães Junior e Machado de Assis.

Ao final do século XIX, ocorrem profundas mudanças no Brasil, pois a sociedade, até antes rural, passa aos poucos a se transformar em urbana, impulsionada pelo grande processo de industrialização e a ascensão de uma classe média ansiosa por mais dinheiro, negócios e educação. Nesse contexto, a escola adquire grande importância na formação da primeira infância e, por causa dela, surgem os primeiros livros infantis encomendados por esse grupo social emergente. Desse modo, configura-se um novo mercado que passa a contar com escritores dispostos a atendê-lo. No entanto, essas primeiras produções passam a ter um cunho cívico-pedagógico e de forte influência europeia. Também, devido à ausência de uma tradição nessa área, a literatura infantil brasileira fica marcada com a recorrência de temas conservadores, pela tradução e adaptação de textos europeus, pela reciclagem de material didático e pela reedição de histórias oriundas da tradição oral, já presentes no imaginário do jovem leitor, acostumado a ouvi-las de suas amas de leite.

Assim, a literatura para crianças adquire fundamental importância, pois com a promoção de campanhas de alfabetização e consequente valorização da leitura, surge a necessidade de desenvolver materiais de leitura e livros para esse segmento. Desse modo, intelectuais, professores e jornalistas de todo o país se põem a escrever livros infantis para esse público específico. Justifica-se, então, a criação de um novo segmento de mercado para atender as escolas. Nesse momento, há uma crescente produção de livros didáticos destinados a esse público e sua análise e distribuição para as escolas públicas ficam a cargo do Conselho da Instrução Pública.

Em relação às amas de leite e às contadoras de histórias para crianças, Celso Sisto Silva afirma que a

[...] África, tecida e tramada por essas mulheres, é muito mais imaginária do que real e seus contornos temporais e espaciais são movediços. É uma África mítica, talvez poetizada, para servir também de força para suportar a “coisificação” decorrente da escravidão. Contar as histórias africanas era não silenciar a África. Não silenciar homens e mulheres explorados da forma mais abominável possível. (2012, p. 142-143)

Sisto Silva (2012) fornece exemplos literários da tradição oral africana transmitida oralmente por essas mulheres, por meio da memória:

Lembremos da velha Totonha (1936), de José Lins do Rego (da obra *Menino de engenho*); lembremos da ama de Câmara Cascudo, sua principal informante, citada várias vezes no livro *Contos tradicionais do Brasil* (1946); evoquemos o *Histórias de Tia Nastácia* (1937), do querido Monteiro Lobato. Todas elas mulheres de histórias, todas propagadoras e propulsoras de uma memória negra, africana, brasileira e universal. (p. 143)

Em 1860, alguns autores, como Joaquim Manuel de Macedo e Joaquim Caetano, passam a se dedicar na escrita de livros escolares para a editora Garnier, pioneira no ramo de didáticos, contudo a cultura africana não aparece nessas publicações. Nesse mesmo período, surge outra editora estrangeira também voltada para a produção de livros infantis e juvenis. Fundada por Eduard Laemmert, em 1833, esta casa passa a publicar traduções e adaptações de clássicos infantis e romances bem ao gosto do jovem leitor, planejadas pelo professor de alemão do Colégio Pedro II, Carlos Jansen Muller: *Contos seletos de mil e uma noites* (1882), *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888), *Robison Crusoe* (1885), *Aventuras pasmosas de celeberrimo barão de Münchausen* (1891) e *Dom Quixote* (1901).

Ainda nessa época, a livraria Quaresma, de Joaquim Caetano Villa Nova e de Pedro da Silva Quaresma, é a primeira a perceber que os livros infantis deveriam adequar-se ao seu público. De pronto, contrata o jornalista Figueiredo Pimentel para a escrita de livros infantis. Entre as obras de maior destaque figura, *Contos da carochinha*, de 1894, a que se sucede a série: *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha*, *Os meus brinquedos*, *Teatrinho infantil* e *Álbum das crianças*. Pimentel ainda se dedicou a fazer traduções e adaptações dos clássicos dos Irmãos Grimm, Perrault e Andersen. Também, antes dele, Júlia Lopes de Almeida publica *Contos infantis*, em 1886, mas em Lisboa, Portugal, e não no Brasil.

No final do século XIX e início do XX, várias editoras declinaram devido à depressão e à forte concorrência com José Olympio. Entre elas, destacam-se a editora Garnier e Laemmert. Esta última vendeu seus direitos de publicação a Francisco Alves, editora renomada na produção de didáticos. Mas, de acordo com Ferreira (2009), o mercado editorial passava por inúmeras dificuldades devido à falta de informação sobre o processo de impressão, baixos salários e regularidade na distribuição de tinta e papel. Somado a esses fatores, destaca-se o alto custo das importações desses materiais que eram elevados. Apenas no final do século XIX, começa a funcionar a primeira fábrica de papel de São Paulo, a

Companhia Melhoramentos que, em 1921, especializa-se na produção de papel para impressão com madeira brasileira.

No ano de 1915, a Weizflog, atual Melhoramentos, publica a coleção *Biblioteca infantil*, com seu primeiro título infantil, *O patinho feio*, permanecendo até 1958, alcançando o número 100 títulos publicados. Mas, até 1917 o mercado editorial depara-se com a dificuldade de distribuição desses materiais. Nessa mesma época, Lobato, com a ajuda da *Revista do Brasil*, aumenta o número de vendas de livros no país.

Após o término da primeira Guerra Mundial em 1918, ocorrem significativas mudanças no meio cultural e artístico, pois inicia-se uma grande evolução nos meios de produção intelectual como rádio, cinema e investimentos na área editorial. Contudo, a literatura infantil ainda passa a atender aos interesses do Estado. Com o sucesso alcançado por Tales de Andrade e Monteiro Lobato, o mercado editorial começa a prestigiar o gênero e a alavancar as vendas entre os anos de 1920 e 1930, conseguindo a adesão de alguns escritores modernistas que passaram a vislumbrar na literatura infantil um futuro promissor.

Nesse sentido, Monteiro Lobato impera em absoluto no meio editorial ao publicar em 1920, *A menina do Narizinho Arrebitado*, pela Monteiro Lobato & Companhia. No ano subsequente, publica *Narizinho Arrebitado*, inaugurando a fase de produção literária para crianças no Brasil. Como estratégia de divulgação, Lobato distribui 500 exemplares dessa obra para as escolas primárias e, depois, vende para o governo do estado de São Paulo 30.000 exemplares destinados às escolas que não foram contempladas pela doação do escritor. Nessas obras, Monteiro Lobato utiliza uma linguagem original e criativa, herdada do Modernismo brasileiro. Em 1921, publica também a obra *O Saci*, fruto de suas pesquisas sobre o Saci-Pererê.

Monteiro Lobato funda editora de nome homônimo ao seu e passa a se dedicar exclusivamente à literatura infantil. No entanto, em 1924, a empresa entra em declínio e leva-o a associar-se à editora Companhia Editora Nacional, com Octalles Marcondes Ferreira. A empresa passa a se dedicar à publicação de livros infantis, didáticos e de outras literaturas. De acordo com Ferreira (2009, p. 93), em 1933, “[...] 75,2% dos livros da Nacional destinam-se ao público infanto-juvenil, na categoria educacionais para crianças. Nessa década, além da Companhia Editora Nacional, outras grandes editoras independentes, Globo, José Olympio, Irmãos Pongetti, Francisco Alves e Melhoramentos, destinam em média 22% do conjunto de sua produção à publicação de didáticos [...]”.

Em 1930, a obra *Narizinho* passa a se chamar *Reinações de Narizinho* e dá início a um período de grande efervescência da ficção brasileira. No entanto, as obras destinadas ao

público infantil ainda continuam com seu veio moral e cívico. Mas, no quadro da literatura infantil nacional, Lobato inova ao adicionar em suas obras a tradição folclórica. Assim, nasce *O sítio do Picapau Amarelo*, cheio de referências míticas e em consonância com a realidade do público da época. Desse modo, o sítio passa a ser o lócus de seus outros livros, também cheios de espaços fantásticos. Segundo Ferreira (2009, p.93), esse espaço tem uma função emancipatória, “[...] pois dirigido por uma personagem adulta, culta, inteligente e bem-intencionada que, aberta ao diálogo com jovens e adultos, produz no leitor o desejo de que ele exista”. Essa obra, para Ferreira (2009), embora tenha sido escrita durante o governo de Getúlio Vargas, deixa veicular por meio de sua personagem Dona Benta um discurso inverso ao dos governantes desse período, pois ela acolhe a todos em seu espaço sem exigir submissão ou obediência absoluta de seu discurso.

Em 1930, com Getúlio Vargas no poder, dá-se início a uma profunda reforma educacional, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o I Congresso Católico de Educação (1931) é realizado em São Paulo. Em 1931, a *Coleção Terramarear*, com obras de R.L. Stevenson, Rudyard Kipling e Jack London, entre outros, é apresentada para o público juvenil pela Editora Nacional. Nessa mesma década, com o crescimento das escolas primárias, cresce a produção de livros didáticos e de literatura infantil destinados às escolas. Também, o Estado passa a ter autonomia na escolha dos livros voltados para esse espaço. Em 1937, a Constituição passa a estabelecer as bases democráticas da Educação Nacional.

Na década de 1940, há uma grande edição de autores estrangeiros com o objetivo de tirar a atenção do público dos acontecimentos nacionais. Em virtude da guerra, as editoras passam a publicá-las em português devido à dificuldade de transporte marítimo, pois muitas delas eram importadas em suas edições originais.

Em 1942, o Brasil ao ingressar na Segunda Guerra Mundial estreita seus laços com os Estados Unidos. Essa aliança significa total adesão ao seu capitalismo que passa a invadir nosso mercado com produtos industrializados, eletrodomésticos, automóveis e bens culturais, impulsionado pelos meios de comunicação de massa. A cultura anglo-saxônica continua a aparecer em traduções de alguns autores como Aldous Huxley, Charles Morgan e Virginia Woolf, e das famosas histórias de detetives. Também as histórias em quadrinhos começam a difundir-se entre o público em geral. No entanto, na década de 1940, o índice de analfabetismo da população brasileira é muito elevado, o que impossibilita o avanço do mercado editorial no país. Desse modo, restava aos escritores exercer funções no magistério ou escrever para os jornais da época, onde podiam comunicar-se com seus leitores. Nesse

sentido, a literatura infantil e juvenil passa a se vincular à demanda escolar, que se constitui na única forma de escoamento dessas obras (FERREIRA, 2009).

Ainda nessa década, ocorre uma intensa produção de livros voltados para o público infantil e juvenil. Os escritores passam a escrever como nunca para atender às exigências do mercado. Todas essas exigências passam a ser feitas pela família, o Estado, pela escola e pelo adulto. Dessa forma, alguns autores como Francisco Marins e Maria José Dupré começam a seguir o modelo narrativo de Lobato, conferindo às crianças o desdobramento dos episódios. Nessa mesma época, Dupré publica *A mina de ouro*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada*, *Aventuras de Vera*, *Lúcia*, *Pingo e Pipoca*, *O cachorrinho Samba na Bahia*. Essa intensa produção se caracteriza pela repetição de temas e personagens, que não exigem tanta pesquisa e inovação, uma vez que apresentam forte apelo pedagógico. Por isso, à literatura infantil e juvenil coube o espaço de marginalização na literatura. (LAJOLO; ZILBERMAN; 1985).

Partindo desse prisma, entre os anos de 1940 e 1950, os autores procuram seguir o modelo lobatiano de produção, mas, ao invés de apresentar protagonistas com ideias inovadoras, insistem em reproduzir personagens frágeis e preocupadas com o julgamento dos adultos. O humor, também, praticamente inexistente, visto que, é completamente incompatível com a postura pedagógica que apregoa. As personagens carregam, mesmo em situação de aventura, profundo sentimento de culpa. Estes sentimentos são mais recorrentes em personagens pobres e indígenas, marginalizadas pela sociedade burguesa. Além do mais, elas mais atendem a um perfil idealizado pelo adulto e quase sempre deixam em evidência sua carência afetiva em relação a ele. Desse modo, a literatura infantil e juvenil desse período não traz nada de inovador, pois, ainda, pauta-se na ética adulta. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Vale destacar que, conforme Celso Sisto Silva (2012), Lobato foi o primeiro escritor a preocupar-se com o registro da cultura africana, mais especificamente dos contos de transmissão oral, voltados ao público infantil. Embora houvesse a circulação dos contos africanos de transmissão oral, por meio do trabalho de folcloristas, Lobato é “[...] pioneiro ao introduzir as histórias populares africanas no repertório da literatura infantil” (p. 160).

O escritor reúne na obra *Histórias de Tia Nastácia*, lançada em 1937, diversos contos africanos, narrados por esta personagem negra, moradora do Sítio do Picapau Amarelo. Segundo Sisto Silva (2012), as histórias dialogam com as que aparecem no livro *Contos populares do Brasil*, de Sílvio Romero, inclusive os elementos que ordenam as histórias narradas por Nastácia são os mesmos do livro de Romero, o qual agrega histórias de origem europeia, indígena e negra. Dona Benta, ao término do livro, por sua vez, narra seis histórias, entre elas, uma etiológica do Congo, que explica a origem dos macacos.

Até o final da década de 1950, o mercado livreiro preocupa-se apenas em fazer circular o maior número possível de obras, sem se importar, contudo, com a sua qualidade. Nesse momento, há na literatura a representação de personagens pobres e caipiras à disposição dos filhos de proprietários, reforçando “[...] a divisão social e étnica, ao mesmo tempo em que revela o desprezo à expressão popular e reafirma preconceitos” (FERREIRA, 2009, p. 97). Nesse momento, a arte nacional procura se adequar aos padrões internacionais, por isso, a inclusão de elementos provenientes da cultura de massa.

Assim, nesse período, a literatura infantil e juvenil vive “a crise da leitura”, pois os meios de comunicação de massa começam a se expandir como a televisão, que inicia a tão chamada “Era da Televisão”. Esta passa a apresentar espetáculos teatrais e educativos para o público infantil. Destacam-se, nessa época, autores como Maria Claro Machado, Stella Leonardos, Maria Lúcia Amaral, Lúcia Benedetti, Guilherme Figueiredo, entre outros. Essa produção não é apenas dirigida ao público infantil, mas também ao adulto, que passa a contar com o teleteatro. No entanto, todo esse processo representa uma ambiguidade para a cultura brasileira, pois, ao mesmo tempo em que abre espaço para diferentes grupos culturais, obriga os intelectuais a seguirem a lógica comercial: produzir obras direcionadas ao público de massa sem algum compromisso com o seu desenvolvimento crítico.

Em 1956, com o fim da era getulista, Juscelino Kubitschek de Oliveira é eleito presidente do país e com ele iniciam-se algumas mudanças na vida cultural, pois a arte torna-se mais engajada e preocupada com as questões sociais, ao passo que sua linguagem torna-se mais acessível ao público das grandes cidades. Mas, a literatura infantil e juvenil demora a compreender isso e a registra apenas na fase seguinte. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Com a política desenvolvimentista de Juscelino, em 1960, há redução das taxas de importação do papel, o que acaba favorecendo o mercado editorial que passa a se modernizar e a lançar novos livros à moda lobatiana. Nesse momento, há um público que anseia consumir livros, embora os índices de leitura entre crianças, jovens e adolescentes estejam cada vez mais baixos. Isso preocupa as autoridades educacionais, professores e principalmente o setor editorial. Desse modo, o Estado passa a investir na produção de obras infantis e juvenis. Além dele, a iniciativa privada também investe em literatura para o jovem leitor. Assim, os livros passam a ser acompanhados de fichas de leitura para facilitar a compreensão do texto pelo leitor (FERREIRA, 2009). Começam a surgir nos grandes centros algumas livrarias.

Essas iniciativas desencadeiam a formação de um público que busca títulos novos. Isso leva as editoras a produzirem livros em séries sem preocupação com a qualidade estética. Mas, nesse período também há autores preocupados com a qualidade literária, mesmo ao

adotar temas presentes na literatura de massa, como é o caso de João Carlos Marinho, que recupera em sua trama o humor e a crítica social. Nesse sentido, ele inova a estrutura narrativa ao seguir o caminho de Lobato, pois, como ele, cria a turma do Gordo, que está sempre envolvida em mistérios policiais. Para Ferreira (2009, p. 99), “Marinho e Orígenes Lessa resgatam o gosto lobatiano pela aventura aliada ao questionamento e pela narrativa longa”. Nesse período, as editoras reconhecem o valor das ilustrações no livro infantil e juvenil, e passam a produzir obras com mais apelo visual, graças aos meios de comunicação em massa que valorizam a supremacia da imagem.

Finalmente no final da década de 1960 e início da de 1970, a tradição lobatiana em sua forma contestadora é resgatada. Nesse sentido, a literatura infantil e juvenil passa a focalizar as injustiças sociais e as críticas à sociedade brasileira tipicamente urbana. Isso se destaca nas obras de Odette de Barros Mott, Carlos de Marigny, Eliane Ganem, Sérgio Caparelli, Henry Correia de Araújo e Wander Pirolli. Também nessa mesma esteira, Lygia Bojunga Nunes, publica em 1978, a obra *A casa da Madrinha*. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Estas duas décadas se definem pelo fortalecimento do mercado de bens culturais. Em 1960, a televisão se torna um veículo de massa e, em 1970, o cinema nacional torna-se uma indústria, assim como a indústria do disco, do mercado editorial e da publicidade. Mas, com o golpe de 1964, há a criação de uma dimensão política que produz censura e repressão e outra econômica que aprofunda medidas na economia. Com isso, há um crescimento do parque industrial de produção de cultura e do mercado de bens culturais. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Esse movimento cultural, pós-1964, caracterizou-se pela forte repressão política e ideológica e pela produção em larga escala de bens culturais. A censura incidia de forma repressiva sobre livros, filmes, mas não no teatro, cinema e mercado editorial, que não deixavam afetar a generalidade de sua produção. Ela também teve sua faceta disciplinadora que incentivava certo padrão de conteúdos. Nesse sentido, o Estado, embora incentive diversas atividades culturais, também exerce poder inibidor, pois percebe a cultura como instrumento de poder. Também reconhece o poder dos meios de comunicação de massa que podem veicular ideias e mudar paradigmas. Segundo o Estado, a cultura poderia ser maléfica nas mãos de pessoas não simpatizantes do regime sob o risco de gerar inconformismo, mas, benéfica quando usada para veicular seu discurso autoritário e sua intenção política. (FERREIRA, 2009, p. 101).

No entanto, ao final da década de 1970 e início da de 1980, surgem na Literatura infantil e juvenil, apesar da repressão, temas considerados tabus, “[...] como separação

conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher-mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos.” (FERREIRA, 2009, p.102). Essas obras tematizam a relação entre criança e/ou adulto em condições sociais adversas. Os autores mais representativos dessa fase são: Viviana de Assis Viana, Mirna Pinsky, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado. Lygia Bojunga Nunes também trata de temas tabus ao publicar a obra *Tchau*.

Essa nova produção da literatura infantil e juvenil abandona o modelo conservador e pedagógico em prol de uma literatura que prima pela irreverência, a comicidade, o *non sense* e a revisão dos contos de fadas tradicionais. Destacam-se nesse momento as obras: *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A fada que tinha idéias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida; *Histórias meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, entre outras. Assim, todas essas obras assumem um tom libertário e questionador, frente à política repressora dos militares. Ademais, elas levam os leitores a pensarem por si próprios e a desconfiarem de ideias maniqueístas. São desse período as obras, *Corda bamba* e *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, cujas personagens tematizam vários problemas de ordem social, como a perda da identidade e a orfandade.

De acordo com Ferreira (2009, p. 103), “[...] a literatura infantil e juvenil não sofreu tanto com a repressão porque sua produção não era notada e sequer lembrada, o que resultou no principal meio de veiculação de ideias libertárias de escritores e produtores, além de, conquistar leitores”. Outro aspecto de modernidade da literatura infantil e juvenil se refere aos aspectos gráficos. Estes se tornam elementos autônomos e autossuficientes e não mais vistos como subsidiários do texto. Os livros passam a ter o visual como centro e as ilustrações passam a ter uma função análoga ao da história. Isso acontece em *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes e em *O menino maluquinho*, de Ziraldo. Ainda, destaca-se nesse momento a narrativa de Clarice Lispector, ao fazer uso de um narrador perplexo e inseguro.

Ao final das décadas de 1960 e 1970, a literatura infantil começa a falar de realismo ao mesmo tempo em que redescobre o fantástico. Essas mudanças decorreram não só dos escritores, mas também das ações do Estado. Até o final de 1960, o ensino dividia-se em primário e secundário, mas após 1970, ocorreram profundas mudanças, pois o ensino dividiu-se em fundamental, com duração de oito anos, e médio, com duração de três anos. Assim, com a obrigatoriedade do ensino, houve aumento no número de alunos nas escolas e, consequente aumento de livros didáticos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985). Desse modo, as editoras

passam a produzir com maior fôlego livros didáticos e de literatura infantil e juvenil para atender a demanda das escolas. Essas obras eram acompanhadas de suplementos de leitura, a fim de, subsidiar o trabalho do professor que se formava por meio de licenciaturas curtas que não o preparavam a ponto de elaborar seu próprio material.

A produção da década de 1970 e 1980 segue duas tendências. A primeira recai na exploração do mundo fantástico em narrativas intimistas. Estas tematizam o mundo interior do leitor, expressando suas necessidades e apresentando-lhe soluções, como é caso da obra de Marina Colasanti. Também a literatura popular é resgatada, assim como, as lendas da mitologia indígena e os contos folclóricos. A segunda tendência inova de forma lúdica e paródica as fábulas e outros gêneros da literatura de massa, voltadas para o entretenimento fácil. Isso está representado nas obras de Tatiana Belinky e Sônia Junqueira (FERREIRA, 2009).

Nos anos 1980, a cultura torna-se bem de consumo e como tal deve ser propagada para a sobrevivência de seus produtores. Criam-se, então, obras para atender as necessidades de consumo e outras poucas com sentido crítico. A partir, desse período, a indústria editorial se desenvolve e sua produção acaba sendo barateada devido à nova tecnologia empregada. O país atinge maturidade econômico-social e adere ao capitalismo burguês. Nesse sentido, com as políticas de internacionalização econômica, o mercado editorial se consolida e passa a concentrar seus lucros na produção e venda de *best-sellers*. Assim, a literatura perde espaço para as produções menos valorizadas pela área acadêmica e, o objeto livro, torna-se massificado. (FERREIRA, 2009, p.105). Desse modo, as editoras começam a competir entre si e a lançar diferentes produções como biografias, obras de auto-ajuda, obras clássicas de autores brasileiros em edições escolares. Nesse período, a literatura infantil e juvenil se consolida, pois aumenta a qualidade e a quantidade de obras de ficção, poesia e livros de imagem.

No final da década de 1980 e início da de 1990 a literatura apresenta ao leitor juvenil temas como tortura, corrupção, crimes, escândalos financeiros, sexualidade juvenil. Esses temas são recorrentes em obras como: *O equilibrista*, de Fernanda Lopes de Almeida; *Atentado*, de Sonia Rodrigues Mota; *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes; *Groque*, de Toni Brandão, entre outras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Na década de 1990, a produção editorial se debate entre o excesso de obras descartáveis e o desejo de produzir obras de qualidade. Entre as obras de qualidade destacam-se as de Antônio de Pádua e Mirna Pynsky. Dessa forma, a literatura das décadas de 1970 e 1980 é fortemente marcada pela revelação de autores novos, que desvinculados do

compromisso pedagógico, fazem uma literatura cheia de criatividade e consciência crítica. No entanto, nas décadas de 1940 e 1950, a expressão literária assumiu uma função meramente pedagogizante e repressiva. Nesse período, não há inovação e inventividade como na Era de Lobato (FERREIRA, 2009).

Ao final da década de 1980, o mercado editorial expande-se devido a fatores sócio-econômicos e ao aumento do nível de escolarização da população. Assim, em 1990, é visível a mudança de mentalidade entre ensino e literatura. A obra literária passa a sintonizar-se com o mundo do leitor de forma lúdica e inteligente. Conforme Ferreira, a literatura infantil e juvenil contemporânea “[...] procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina”. (FERREIRA, 2009, p.114).

Em 1997, cria-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Esse programa tem por objetivo prover as escolas de ensino público com obras e materiais de apoio para a prática da educação básica (MEC, 2016). Sua criação indica que ações para a formação de leitores foram realizadas, o que evidencia o valor simbólico que esta iniciativa teve para o governo e outras instituições comprometidas com a educação. Contudo, a constituição dos acervos das escolas públicas foi feita de forma gradativa e, não de imediato.

Apesar disso, nos anos 1990, mesmo com o avanço da literatura infantil e juvenil, ainda permanecem alguns conceitos prévios relativos à formação do jovem leitor. De acordo com Ferreira,

[...] nossas crianças e jovens não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações; o jovem não suporta descrições detalhadas; o fantástico interessa somente os pequeninos; o mercado de produção juvenil publica preferencialmente textos de temática realista; o público infantil prefere obras de estrutura bem simples e linear; e os livros juvenis não são comprados de forma espontânea em livrarias, antes a partir de solicitações do espaço escolar. (FERREIRA, 2009, p.115)

Assim, como esses livros não passam pelas livrarias, deixam de figurar na lista de “Os mais vendidos” e seus autores deixam de ser reconhecidos como celebridades globalizadas.

2.2 Literatura de temática africana e afro-brasileira para o público infanto-juvenil

Enfim, após breve panorama da literatura infantil e juvenil no Brasil, cabe-nos refletir sobre o espaço destinado à literatura de temática africana e afro-brasileira para o público infanto-juvenil e suas representações em cada período. De antemão, é importante contextualizar, que na literatura adulta os personagens negros sempre foram caracterizados de forma estereotipada e em condições sociais inferiores às personagens brancas. Essa diferença se acentua ainda mais em personagens femininas, que desde a formação de nossa literatura, foram caracterizadas de maneira preconceituosa, como se sua imagem se resumisse apenas aos seus atributos físicos, sempre interpretados de forma sensual e pecaminosa. (SOUSA, 2005, p.186).

Mesmo a literatura infantil e juvenil tendo aparecido no final do século XIX e início do XX, é apenas no final da década de 1920 e início de 1930, que surgem os primeiros personagens negros, porém, sempre retratados em condições subalternas e sem conhecimentos rudimentares da escrita. Exemplo clássico disso, conforme alguns críticos, é a obra de Monteiro Lobato, que embora tenha se destacado como inovadora e criativa no segmento, deixa transpassar por meio do tratamento à sua personagem *Tia Nastácia*, certo preconceito, pois esta sempre é caracterizada dentro de um espaço de subalternidade, a cozinha, com lenços na cabeça e um avental cobrindo seu corpo volumoso. Não bastasse isso, ainda era criticada ao contar suas histórias, pois desacreditavam de sua verossimilhança. Para Souza seu discurso é racista, “[...] pois chega a identificar tia Nastácia como uma “negra de estimação”, aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou de objeto” (SOUSA, 2005, p. 188).

Vale destacar que Monteiro Lobato reproduz a mentalidade de sua época. Essas representações do negro na obra de Lobato também são encontradas em outros escritores do passado e até mesmo entre os contemporâneos ao escritor que, desde o período da escravização até a década de 1970, impregnam nossas páginas com sua visão preconceituosa e excludente. Desconsiderar a produção de Lobato é certamente perder de vista a historicidade e o contexto em que produz sua obra. Atualmente, a releitura de seus livros permite que o debate seja instaurado em sala de aula. Sua validade está na recolha das histórias que permaneceram e podem ser lidas, interpretadas e analisadas na contemporaneidade, por meio de um olhar crítico.

Conforme Sisto Silva (2012), pautando-se em Oscar Lopes, na década de 1970, as manifestações de cultura tradicional popular chega à literatura infantil, pois esta produção associa-se a ideia de uma primitiva inocência poética, que não distingue a psique individual da coletiva. Desse modo, a literatura infantil brasileira passa a o *lócus* dos contos populares,

por sua essa associação com o inocente, originário e primitivo. Para o estudioso, embora a origem dessa produção seja preconceituosa,

[...] os primeiros coletores da tradição oral estavam norteados por ideais de defesa da cultura tradicional, pela luta dos valores pátrios e autônomos, e certamente interessados em fundar uma literatura brasileira autóctone; uma espécie de renascença africana no Brasil. Seja por preservação, manutenção ou continuidade, o fato é que os contos africanos de tradição oral começam a abundar na literatura infantil e juvenil brasileiras. Por trás disso há uma questão mercadológica, sem dúvida, que não pode ser ignorada” (2012, p. 166).

Nessa década, a literatura juvenil mesmo preocupada em veicular uma representação realista, ainda revela preconceitos. Exemplo disso é a obra *E agora?*, de Odete Barros Mott, publicada em 1974, cujo conflito racial é provocado pelo fato da personagem principal negar sua origem negra só por ser filha de pai branco e mãe negra. Nessa obra, a personagem tem a pele mais clara, olhos esverdeados e cabelos lisos, aspectos que evidenciam sua superioridade em relação às suas duas irmãs. Ainda é caracterizada como a mais bela e, por isso, recebe trabalhos mais leves e maiores incentivos nos estudos. Esse tratamento desigual entre as irmãs revela uma prática racista que lhes relega a condição de subalternidade pelo fato de terem a pele mais escura. O racismo, nessa obra, associa-se ao conceito de raça, que foi elaborado pelas ciências biológicas do século XIX, para designar “[...] o conjunto de crenças que classificam a humanidade em coletividades distintas, definidas em função de atributos naturais e/ou culturais”. (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014, p. 31). Esses atributos são definidos segundo uma hierarquia de superioridade e inferioridade. É o que acontece na obra, pois as personagens são retratadas de acordo com uma hierarquia racial, social e estética.

Também uma obra que segue a mesma linha é *Nó na Garganta*, de Mirna Pinsky, publicada em 1979, cuja narrativa apresenta uma garota negra que gostaria de ser branca. Ela não aceita sua negritude, ainda mais, porque os colegas associam sua cor à falta de inteligência. Contudo, ao final da obra, ela reconhece sua identidade negra e se ressentida pelo fato dos pais acharem naturais as diversas situações de racismo a que são expostos.

Esses dois livros expõem conflitos étnico-raciais, por meio de personagens que sofrem preconceito racial e social devido à cor da sua pele. Elas, ao longo da narrativa, questionam os privilégios concedidos aos brancos, sobretudo, no ambiente escolar onde a discriminação é mais acentuada.

No final dessa década, mais especificamente em 1979, Drummond Amorim publica *Xixi na cama*. Seu protagonista Joca é apaixonante e seu discurso de narrador-personagem filia-se à linha realista, configurando-se como denúncia social contra o racismo. O jovem

leitor, pela leitura da história de Joca, conhece um narrador inteligente e conquistador que, apesar de atormentado por discriminações, resiste e mantém seu senso crítico sobre a realidade que o cerca. Conforme Souza e Ferreira (2010), como é escrita na década de 1970, o protagonista da obra resigna-se diante de alguns discursos e/ou situações em que se vê discriminado, com o objetivo de assegurar sua sobrevivência e moradia. Todavia, segundo as estudiosas, esses discursos não têm primazia da visão adultocêntrica ou preconceituosa sobre os interesses desse jovem personagem, porque o seu discurso, suas impressões e opiniões prevalecem no diálogo com o leitor.

A partir da década de 1980, encontramos outras obras que evidenciam essa “[...] resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero” (SOUSA, 2005, p. 191). Além do mais, elas são caracterizadas em posições sociais de maior prestígio. Também encontramos certa valorização da mitologia e da religião afro, assim como, das narrativas oriundas da tradição oral africana. Nesse sentido, há uma crescente valorização da figura da avó e da mãe da personagem negra que, por sua vez, ganha o papel de protagonista nessas narrativas. Ademais, as ilustrações dessas personagens tornam-se menos estereotipadas e passam a incluir elementos representativos da cultura africana como tranças, penteados e trajés.

Seguindo esse panorama, destacamos a obra *O menino marrom*, escrita e ilustrada por Ziraldo e publicada em 1986. Em dialogia com os contos de fadas, o breve romance possui como tema a amizade. Conforme Ferreira e Souza (2010), questões raciais perpassam a obra e são problematizadas pelos dois protagonistas mirins, menino marrom e menino cor-de-rosa, sob a forma de questionamentos direcionados a si mesmos e aos outros personagens da trama. São esses “[...] questionamentos, por sua vez, permitem às personagens a construção de sua identidade” (p. 290). Vale destacar a representação positiva do menino marrom e sua elevada autoestima que assegura ao jovem leitor liberação de preconceitos e de valores opressores e discriminatórios.

Em 1989, Geni Guimarães publicou o livro *A cor da ternura*, cuja personagem de mesmo nome da autora, passa por várias descobertas e mudanças relacionadas ao seu corpo, da infância até a fase adulta, num movimento de construção de sua identidade como negra. A personagem desde pequena pensava a respeito da diferença de tratamento que recebia dos colegas pelo fato de ter pele negra. Por isso, desejava ter outra aparência e como solução buscava alternativas, como conversar com animais e se transportar para outros lugares. Como nas outras narrativas, a escola é o espaço onde ela toma conhecimento do preconceito e onde

aprende uma versão errada sobre a abolição da escravatura, que concebe a princesa Isabel como benfeitora.

Outro livro, publicado em 1986, que trata de modo positivo a representação da personagem negra é a *Rainha Quiximbi*, de Joel Rufino dos Santos, cujo enredo apresenta uma viúva que perde o marido na noite do casamento e que, em seguida, passa a choramingar na janela à procura de um amor. Até que aparece um homem com quem ela se casa e que diminui de tamanho até desaparecer. Desolada, novamente volta à janela e encontra outro homem, mas bem pequeno que aumenta de tamanho à proporção do seu amor e a transforma em sereia, já que ele era um ser fantástico, para não correr o risco de outro homem se encantar pelo amor dela. Nesta versão, o autor resgata o mito de Iemanjá, a rainha das águas salgadas.

Em *Na terra dos Orixás*, de Ganymedes José, obra publicada em 1988, a narrativa é ambientada no Benin e não apresenta uma personagem feminina negra como protagonista. Nela, há três personagens, cuja descrição põe em dúvida se são brancas ou negras. O que se sabe é que as três vivem uma aventura no mundo subterrâneo para conhecer os orixás.

Essas duas últimas obras ganham grande importância na literatura juvenil por tratarem de uma temática tão pouco explorada na escola e, por vezes, tão carregada de preconceitos que é a questão da mitologia africana e afro-brasileira, justamente por tratar das divindades.

Na década de 1990, a obra *Felicidade não tem cor*, de Júlio E. Braz, publicada em 1994, destaca-se ao apresentar uma boneca negra como personagem e moradora de uma caixa de brinquedos da escola onde estuda o garoto Rafael, menino negro, que, como ela, também sofre discriminação dos colegas. Ela era discriminada pelas crianças, uma vez que, estas preferiam as bonecas brancas para brincarem; ele era discriminado pelos colegas e desejava ser branco para pôr fim ao preconceito. Assim, ele passa a compartilhar seus sentimentos com a boneca até que decide sequestrá-la com o objetivo de acompanhá-lo até a rádio e ajudá-lo a encontrar uma forma de conseguir o endereço do cantor Michael Jackson para ajudá-lo a se tornar branco. Mas, o radialista, ao descobrir os planos do menino, reverte a situação de uma forma que o faz desistir da ideia. Após o encontro com o radialista, a boneca passa a ser disputada por todos e o garoto passa a ter boas relações com os colegas ao aceitar, por fim, sua identidade negra.

Em 1998, a obra *Histórias da Preta*, de Heloísa P. Lima, publicada em 1988, narra a trajetória do povo africano através da personagem Preta, menina negra, que lia muito e conforme foi crescendo, vai aprendendo várias histórias sobre a África. Até que um dia se sente à vontade para contá-las aos leitores com o objetivo de que reflitam sobre o que é ser diferente. A escola, novamente, é o lugar onde a personagem percebe a discriminação. Assim,

nesta obra “[...] é possível visualizar a complexidade do racismo e suas implicações no nosso país, através do conhecimento de Preta” (SOUSA, 2005, p. 194).

Em 2000, é publicado o livro *Luana, a menina que viu o Brasil neném*, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino. A obra narra a história da garota negra, Luana, que joga capoeira e resgata a história dos seus ancestrais africanos. A referência às avós também é muito forte na obra, haja vista que elas representam a memória dos povos africanos.

Na obra, *Bruna e a Galinha D’Angola*, de Gercilda de Almeida, publicada em 2000, a personagem principal, ao se sentir só, pede a avó que conte uma lenda de sua aldeia africana. Novamente, a referência às avós é feita com vistas a resgatar a ancestralidade africana. Ainda, nesse mesmo ano, a obra *A menina transparente*, de Elisa Lucinda, narra através de versos e muita poeticidade a construção da personagem feminina negra.

No ano seguinte, 2001, é publicado o livro *Chica da Silva, a mulher que inventou o mar*, de Lia Vieira, cuja narrativa retrata a história de Chiquinha, personagem negra, filha de um capataz com uma escrava e criada por um coronel que defende a causa dos escravos ao acolhê-los em sua casa. Essa obra registra a dominação dos portugueses e as relações escravagistas no período colonial. No mesmo ano, surge a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, que narra a história de uma linda menina negra que tinha trancinhas, as quais despertam a admiração de um coelho branco que anseia tornar-se preto. A menina passa a lhe dar várias sugestões, mas sem resultado. Até que um dia, a mãe da menina explica a ele seu pertencimento étnico-racial, por meio de fotos de seus ancestrais. Então, o coelho se casa com uma coelhinha da cor preta e acaba tendo vários filhos. Entre eles, nasce uma coelhinha pretinha que se torna afilhada da menina bonita do laço de fita. Na obra, há valorização da miscigenação resultante do casamento do coelho e uma valorização da negritude ao evidenciar a cor negra da menina e de sua mãe.

Outras obras, como *A fada que queria ser madrinha*, de Gil de Oliveira, publicada em 2002, e *Ana e Ana*, de Célia Godoy, publicada em 2003, narram situações excludentes em que se encontram as personagens por causa de seu pertencimento étnico-racial. A primeira apresenta uma fada madrinha negra e gorda que não tinha afilhados e pede ajuda ao seu baú de pensamentos que lhe diga uma palavra. Nisso surge a palavra “imaginação” que entra no espelho da fada e lhe mostra duas crianças embaixo de uma árvore. A fada atravessa o mapa-múndi, a fim de encontrar as crianças e se surpreende ao saber que, em sua terra, não existiam fadas madrinhas. Então, as crianças a convidam para ser a fada madrinha delas. A segunda obra, narra a história de duas irmãs negras e gêmeas idênticas, cuja avó as confundia e dava duas mamadeiras para uma e dois banhos na outra. Esta obra evidencia a riqueza presente na

diferença que cada uma possui, apesar de serem absolutamente iguais. Como nas obras *A menina transparente*, *Ana e Ana*, não denomina em seu plano textual que as garotas são negras, mas as define por meio das ilustrações. A presença da avó na trama revela-a como uma figura feminina importante, pois é quem cuida das gêmeas enquanto a mãe trabalha.

Assim, como se observa nas primeiras obras de 1970, as personagens femininas são retratadas de forma preconceituosa e sempre ocupam posição secundária na narrativa. Mas, a partir da década de 1980, ocorrem algumas mudanças em relação às personagens negras, pois elas passam a ocupar o papel de personagem principal nas histórias e conquistam certo empoderamento ao apresentar de forma positiva alguns aspectos de sua cultura e de sua própria imagem.

Desse modo, estamos diante de uma tendência que busca valorizar a personagem negra contadora de histórias, que não é estereotipada como a tia Nastácia, mas herdeira da ancestralidade africana. Nota-se nessa produção a valorização dos direitos à individualidade das personagens negras; a remissão às crianças negras de diferentes classes sociais em oposição às crianças brancas que sempre representam a classe média; as personagens negras deixam ser mero elemento demonstrativo nas histórias que tematizam casos de escravidão, rejeição, sensualidade, entre outros.

Alguns movimentos sociais negros têm ajudado na transformação positiva da personagem negra, por meio de suas lutas e ao exigirem destaque da contribuição do povo negro em nossa cultura, apresentando uma releitura de sua história nos bancos escolares da forma como realmente aconteceu.

Todo esse contexto contribuiu para que a literatura infantil e juvenil apresentasse mudanças na representação das personagens negras. No entanto, ainda há grandes barreiras, pois é preciso: 1. ampliar a publicação dessas obras, uma vez que as editoras ainda não abrem espaço para escritores negros e/ou para negros, evidenciando a existência de racismo no meio editorial; 2. Divulgar essas obras nas escolas, pois muitos alunos e também professores desconhecem sua existência; 3. possibilitar o acesso às obras pelos professores e leitores através de políticas públicas que valorizam a diversidade étnico-racial; 4. capacitar os educadores sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; 5. formar estudantes dos cursos de Letras, quanto ao desenvolvimento de metodologias anti-racistas, bem como problematizar a representação das personagens negras na literatura infantil e juvenil. (SOUSA, 2005, p.200).

Por fim, estas mudanças serão possíveis quando houver o rompimento do preconceito velado entre as pessoas. Mas, para isso, é necessário sensibilizá-las para que mudem suas crenças e valores. Nesse sentido, algumas leis têm contribuído para o fomento de uma

educação anti-racista no ambiente escolar ao reconhecer o espaço de invisibilidade a que ficou relegada a cultura negra em nossa história.

CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA: origens

3.1 Conto e reconto popular: (re)contando histórias de lá e daqui

[...] são muitos os ventos que sopram na terra brasileira vindos d'África [...].

Câmara Cascudo (1978, p.166)

O conto popular originou-se da sabedoria popular que era transmitida de geração em geração por meio da oralidade. E através dela o homem descobriu que poderia contar histórias que mexessem com a imaginação dos mais diferentes povos. Estas percorreram distâncias, romperam barreiras, invadiram territórios, atravessaram mares e alcançaram outras paragens. Assim, uma história a cada nova contação, recebia novas cores e novos sabores. Diante disso, é quase impossível determinar com precisão a origem de cada uma.

De acordo com Salvatore D' Onofrio (2005), a palavra *narrativa* vem do verbo latino *narrare*, segundo ele, uma narrativa é uma história real ou imaginária, um acontecimento relatado para ouvintes, leitores ou espectadores. O papel da narrativa, como forma de transmissão de experiências mantidas pela tradição, presente nas histórias contadas pelas mães e avós, é destacado por Walter Benjamin (1986). Aliás, desde a infância ouvimos histórias de encantamento, contos de fadas, fábulas, piadas, “causos”, entre outros relatos. Entre os textos ouvidos na infância que compõem nosso imaginário estão os contos populares.

Para André Jolles (1976) há distinção conceitual entre formas simples e formas cultas de narratividade. As primeiras são criações coletivas ligadas às raízes culturais de um povo, geralmente são transmitidas de forma oral e não apresentam autor conhecido. Classificam-se como gêneros textuais em: mito, conto popular, provérbio, caso, anedota, entre tantos outros. Já as formas cultas são criações individuais, obras consagradas que revelam preocupação estética, como os gêneros textuais: novela, romance, conto, entre outros.

Neste trabalho entende-se como gêneros textuais aqueles que possuem função social e se referem aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, por exemplo, em romance, relatório, receita culinária, conferência, entre outros. Eles se fundam em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos). Em síntese, na noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Já na noção de tipo textual (narração, dissertação, descrição, entre outras) predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras (MARCUSCHI, 2010).

Para compreender melhor a origem desses contos provenientes da oralidade precisamos contextualizá-los com o surgimento da poesia brasileira que remonta à influência

dos portugueses, africanos e indígenas que, em solo brasileiro, formaram uma grande amálgama com contribuições de cada cultura. Segundo Sylvio Romero (1897), delinear qual deles teve maior importância na formação de nosso imaginário popular, é tarefa difícil, visto que aqui, todos se entrelaçaram, constituindo-se em única rede.

Seguindo o pensamento de Romero (1897), os portugueses e mestiços seriam considerados autores porque estes se manifestavam em sua própria língua, ao passo que os africanos e indígenas influenciavam de forma indireta, visto que eram considerados estrangeiros e forçados a usar uma língua que lhes era imposta. Naquele período não havia registros poéticos dessas duas raças. Para o estudioso (1897), o principal agente transformador foi o mestiço que congregou as três raças, embora sobre forte poder dos brancos.

No período colonial, segundo Romero (1897), também vigorava o pensamento de ridicularizar, por meio de lendas, a imagem do caboclo; alvo constante de comentários depreciativos. Igualmente não escaparam o negro nem o mestiço, alcunhados de “escarnecido” e “bode”, ao passo que os portugueses ganhavam a alcunha de “marotos” e “galegos”. Isso predominou fortemente em nosso folclore brasileiro.

No que diz respeito aos contos e às lendas pode-se afirmar que receberam influências das três raças. Essas contribuíram de forma muito precisa, enquanto o mestiço teve uma influência muito pequena, visto que era ainda muito recente em relação às outras. De acordo com Sylvio Romero, datam dessa época os “[...] contos de origem portuguesa (ariana), americana (pretendida turana), africana (raças inferiores) e mestiça (formação recente)”. (ROMERO, 1897, p.8)

Os primeiros contos, segundo o pesquisador (1897), encontram enredos e temas análogos nas coleções europeias e portuguesas, onde figuram os mais conhecidos, “Maria Borradeira” e “João e Maria”. Entre os contos de origem indígena se sobressaem àqueles referentes ao ciclo do jabuti, da onça e da raposa. Os de origem africana também encontram temas e enredos análogos aos mitos portugueses, embora menos fantasiosos, deixam transparecer certa ingenuidade.

Para Romero (1897), o principal modificador desses contos foi o mestiço que incorporou elementos das três raças em algumas versões. Um exemplo apontado por ele é o conto “Mãe d’água” que, embora pareça de origem tupi, não deixa de ter elementos da raça ariana ou de formação mestiça. Ainda de acordo com ele, tentar encontrar a origem de cada um é uma tarefa das mais difíceis.

Um dos erros que Sylvio Romero (1897) aponta é o de que algumas publicações incluem alguns contos como sendo de origem portuguesa, sem ao menos considerar a

influência direta dos povos colonizados. Os portugueses entraram em contato com outras culturas, portanto, não é certo dizer que tais contos representam sua cultura e seus costumes.

Nossos contos também encontram comparações com as produções de outros países no que se refere aos mitos da teoria cósmica e solar. Este paralelismo se explica pelas “[...] leis fundamentais do espírito humano”. (ROMERO, 1897, p.10) Todas essas modificações não se prendem apenas aos outros países, mas também em nosso solo, de norte a sul, encontramos diferentes versões de um mesmo conto.

Os contos de origem portuguesa se ligam aos contos de origem europeia, vale citar a título de exemplo os contos dos irmãos Grimm. Logo, é possível encontrar muitas semelhanças. Para Romero (1897), não se trata de fazer comparações entre uma produção e outra, visto que tornaria o trabalho exaustivo, mas verificar que os contos não são inativos e que sofrem modificações e influências várias. Ele cita como exemplo os mitos indígenas que procuram explicar a separação do dia e da noite e, que por sua vez, possuem semelhanças com um mito neozelandês. Mas afirma que muitos mitos indígenas não chegaram à população atual devido à falta de registro ou de alguém que os transmitisse. Isso vale também para os contos africanos e portugueses.

Ainda, de acordo com Romero (1897), a população africana chega à Europa e ao Brasil, por meio da escravidão. Como os portugueses precisavam de uma mão de obra laboriosa, viram nos africanos a oportunidade de expandir seus negócios, já que os índios representavam número insuficiente para sua empreita. Com isso, durante trezentos anos os africanos, além de produzir e abastecer toda a Europa, influenciaram por meio do trabalho, da convivência na vida doméstica e do cruzamento com o homem branco, a formação do povo brasileiro em sua psicologia e em seus hábitos e costumes. É desse cruzamento que surgiu o mestiço “[...] que constitui a massa de nossa população e a beleza de nossa raça.” (ROMERO, p.19)

Segundo o estudioso (1897), a cultura que deixou influências mais profundas foi a branca; em segundo, a negra; e por último, a indígena. A influência da primeira deveu-se à diminuição da população indígena e do tráfico de escravos, além da crescente imigração europeia para o Brasil. Vale destacar que nesse período predominava a supremacia da raça branca sobre as outras, vistas como inferiores. Em consequência, o mestiço estaria próximo à condição de raça superior devido ao seu cruzamento com o homem branco. Sua condição física, conforme pensamento da época, conferia-lhes competência para se adaptar às condições do clima.

Romero salienta que o Brasil tem uma grande dívida em relação à população negra porque esta determinou “[...] nossa vida intelectual, política, econômica e social” (1897, p.20). Para esse estudioso (1897), não há uma raça genuinamente brasileira que se constituirá ao longo do tempo. Ademais defende a tese, seguindo os princípios de Darwin, de que a raça branca, com o crescente desaparecimento dos aborígenes e com o fim do tráfico de escravos, seria responsável pela formação do genuíno brasileiro, mas com o apoio, também, da imigração europeia. Para ele, os negros se misturariam com o homem branco, originando o mestiço, o caboclo e, assim, aproximando-se da raça branca, contribuiria para o branqueamento do país. Quanto aos indígenas, caber-lhes-ia a infeliz sorte de seu consequente desaparecimento. Como se pode notar, as ideias de Romero (1897) são oriundas da seleção natural, em que o mais forte predomina. Seus argumentos expressam o pensamento vigente da época sobre raças.²

Neste trabalho importa a significativa influência que diferentes povos deram à formação da nossa literatura popular, o que veremos de forma mais detida com Luís da Câmara Cascudo.

3.2 Literatura oral e literatura folclórica ao gosto popular

Luís da Câmara Cascudo (1978) apresenta diferenciação entre literatura oral e/ou folclórica e popular, distinguindo as particularidades de cada uma. Além dessa conceituação, aponta a influência de alguns povos na formação de nossa tradição oral.

A literatura oral e folclórica, conforme o autor (1978), tem por principal característica a sua oralidade, pois todas as composições que foram transmitidas por meio dela e que permaneceram em anonimato e tempo imprecisos são chamadas também populares. Mas, nem toda produção popular é folclórica, pois para ser definida como tal são necessários, de acordo com Câmara Cascudo, quatro elementos: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Ainda, de acordo com ele, uma produção “[...] para que seja folclórica é preciso ter certa indecisão cronológica, um espaço que dificulte a fixação no tempo [...] quando se torne anônima, antiga, resistindo ao esquecimento e sempre citada [...]”. (CASCUDO, 1978, p.23)

Em via de regra, o folclore existe devido à memória coletiva e só deixará de ser apenas popular quando sua autoria for desconhecida e sua época indefinida. Assim, como ele (1978)

² Nesta pesquisa citamos o trabalho do autor Silvio Romero porque ele foi um dos pioneiros no estudo da origem dos contos populares no Brasil. Ele expressa um pensamento vigente em sua época e, que, portanto, não corrobora com o pensamento atual.

aponta, algumas marchinhas populares só entrarão no *status* de folclórica quando suas marcas de temporalidade forem completamente apagadas pela memória coletiva. Em geral, as pessoas sempre entoam as suas canções preferidas e quase sempre se esquecem de seu autor. Do mesmo modo, são as composições populares que sofreram essa despersonalização e ficaram perpetuadas no folclore.

Esse com o tempo passou a ser objeto de estudos em universidades, visto que está presente não apenas nas artes, mas nas ciências também. Quem já não ouviu uma receita de chá com propriedades curativas sendo transmitida através de gerações? O mesmo ocorre em outros campos, em que a sabedoria popular virou motivo de estudos.

Voltando para o campo da literatura, esta também se ateve às influências populares em muitas composições modernas que passaram a ser ressignificadas. É certo que sempre houve um preconceito com a literatura oral, como se ela fosse inferior à literatura oficial. Todavia, sua influência na formação da cultura oficial é indiscutível, pois esta não vive separada daquela, por mais intelectual que seja. O que as distingue é o fato da primeira ser expressão da voz do povo, nascida de seu próprio meio, enquanto a outra segue padrões ditados pela academia.

Câmara Cascudo (1978) apresenta um exemplo bem ilustrativo quando se refere a um tocador, em um cerimonial do *Bumba-meu-boi*, que inicia uma música aparentemente nova, mas não ao espectador que estava atento ao fundo da sala, protestando que aquilo não era o *três pontos* como conhecia. Nesse caso, vencera a voz da tradição que manteve sua conservação através da memória.

O que se quer dizer é que o povo conhece a sua literatura mesmo não sendo dotado de tecnicismo. O mesmo estudioso (1978) menciona que a produção literária dirigida ao povo era impressa em versos novos, mas em uma roupagem velha, isto é, os folhetos eram escritos em seis ou sete sílabas poéticas para que fossem lidos por aqueles que não sabiam ler. Assim, era comum que se ouvisse essa literatura em vilas e fazendas, tão forte era a presença da oralidade. Isso possibilitou que se propagasse o enredo e o nome do autor fosse completamente esquecido.

Por via de curiosidade, Câmara Cascudo (1978) define essa literatura oral como sendo parte das manifestações populares mantidas pela tradição, a qual transmite todo o conhecimento popular conservado pela memória, incluindo as manifestações de ordem religiosa.

Câmara Cascudo (1978), assim como Sylvio Romero (1897), aponta que nossa literatura de base oral foi formada por meio de três raças: indígena, portuguesa e africana,

cada qual com sua herança cultural. De pronto, salienta que só há registros mais precisos sobre a indígena a partir do século XVI, onde predominam informações sobre seus costumes e a alarmante catequização pelos jesuítas. Dos africanos salienta que, apenas ao final do século XIX, houve interesse em estudá-los, de modo que tantos séculos de história ficaram misturados aos valores transmitidos pelos brancos ou imersos nos terreiros das senzalas.

Segundo Cascudo (1978), nossa cultura sofreu maior influência dos portugueses. Isso, aliás, já o disse Sylvio Romero (1897), pois o português era visto como superior e representava o centro cultural de onde disseminavam as influências sobre os povos indígenas e africanos. A cultura portuguesa, por sua vez, também foi formada através de outras influências, como de ordem árabe, provençal, galega, negra e castelhana. Portanto, todos sofreram influências, sendo quase impossível delimitar o que é de um e de outro. Contudo, para Cascudo (1978), o que vale é a visão de conjunto, fornecida através da marcação em cartas das zonas de influência que poderá apresentar uma universalidade do tema. Também o depoimento pessoal presente em leituras e bibliografias diversas fornece o real panorama dessas influências.

Para ele (1978), o povo não possui uma única cultura, mas um misto de culturas, em que estão presentes a cultura dita oficial e a cultura oral, não-oficial. Desse modo, mesmo que as crianças aprendam em uma instituição formal os hábitos e valores de uma dada sociedade, não deixarão de ter uma cultura internalizada, isto é, tradicional que lhes foi passada por seus antecedentes.

3.3 Influências africanas em nossa cultura

Para Câmara Cascudo, os grupos étnicos mais presentes e que mais influenciaram a formação de nossa cultura localizavam-se próximo à costa africana, o que favorecia o comércio de escravos e sua consequente escravização em maior número no Brasil. Assim, foram subdivididos em: a) Culturas sudanesas; b) Culturas sudanesas (negro-maometanas); c) Culturas Bantus (1978, p.146).

De acordo com o pesquisador (1978), as culturas sudanesas situavam-se no Golfo da Guiné, onde se localizava o maior volume de escravos enviados para o Brasil. Isso possibilitou a formação do Candomblé e da Macumba em solo brasileiro, devido ao sincretismo religioso, ou seja, com a vinda desses povos houve uma mistura entre os ritos religiosos africanos e brasileiros. Eles também foram os portadores de longas narrativas.

A segunda área geográfica de origem dos escravos compreende os povos do Sudão oriental e ocidental. Estes são considerados mais guerreiros, mas também responsáveis pela presença de contos com elementos árabes, trazidos devido ao seu contato comercial com a Ásia ou até mesmo com os portugueses.

A última área compreende Moçambique, Angola e Congo. Os dois últimos são caracterizados pela forte presença dos tambores e dos ritos agrários, enquanto o primeiro, pela grande aglomeração de povos.

Diante disso, não era difícil que estes povos tivessem contato com a cultura de outros continentes, como Ásia e Europa, impulsionados pela comercialização de seus produtos e pela forte influência portuguesa. Câmara Cascudo (1978) aponta que muitos dos contos dos quais conhecemos não são na verdade apenas de origem africana, mas também de forte influência oriental. Estes, ao chegarem ao território brasileiro, misturaram-se aos temas nacionais, dando-lhes outras formas.

Além disso, não se pode ignorar a influência dos portugueses e italianos em solo africano. Muitas histórias eram ouvidas na costa e logo se expandiam pelo interior. Portanto, uma história ouvida no sertão africano teria semelhanças com as histórias contadas no Brasil e afins. O curioso é que todos apresentam temas universais e de mesma solução psicológica. A história da Gata Borralheira, por exemplo, ouvida na costa era facilmente reconhecida no sertão africano, em que a narradora era neta de uma escrava, residente em Benguela, que mantinha contato com portugueses.

Esses matizes se devem ao contato dos portugueses e também africanos com o oriente. Com a presença secular de Portugal também processou-se uma troca de histórias populares entre as duas culturas. Por isso, ecos da mesma história podem ser encontrados em terras luso-portuguesas como em terras africanas, tamanha a comunicação entre eles.

Desse modo, não se pode afirmar que nossos contos são totalmente de origem africana, pois esta obteve influência com suas trocas com o oriente. Como afirma Cascudo (1978), citando Heli Chatelain, o folclore africano não advém unicamente de seu continente, mas possui um pouco de influência de outros povos.

Segundo ele, a temática dessas histórias trata sempre da mesma questão psicológica e dos mesmos valores. Por exemplo, alguns animais como macacos, coelhos, surpreendem devido a sua rapidez. Outros, por serem fortes e lentos, como o leão e o hipopótamo, destacam-se por sua inteligência maliciosa. E tem aqueles de natureza repugnante que não provocam simpatia, são sempre vencedores devido a sua malícia, como o chacal, a raposa e a

hiena. Também há outros que nos surpreendem por terem características opostas aos de seus rivais, como cágados e tartarugas.

Por muito tempo procurou-se compreender a origem desses contos e suas influências, mas o surgimento das mesmas velhas histórias da África na Europa e Oceania invalidou a tentativa. O que se sabe é que uma mesma história pode ser ao mesmo tempo indígena, portuguesa e africana. Cabe aqui o conhecido ditado “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, bem ao sabor das histórias angolanas, em que o orador a fim de prender a atenção do público por mais tempo, vai ligando uma história na outra, mesclando episódios, constituindo-se em grande mosaico.

Esta predileção pela eloquência é um fator que caracteriza fortemente o africano, sobretudo, os contadores de histórias, grandes “escritores verbais”, na palavra de Câmara Cascudo (1978). Estes com seus gestos e espontaneidade que lhes são típicos, seduzem públicos diversos. São mais comumente conhecidos nas sociedades africanas como griotes. Eles são responsáveis por conservar a cultura oral por meio de sua voz, além de serem requisitados em cerimônias religiosas, festas civis, funerais e atos públicos, onde podem aconselhar, animar, defender e até ridicularizar.

Contudo, para ser um griote é necessário conhecer toda a genealogia das famílias mais abastadas da comunidade e, se possível, até sete gerações. Para isso, é preciso que sua profissão seja hereditária para que sua sabedoria chegue às gerações vindouras.

De acordo com Câmara Cascudo (1978), no Brasil, destacam-se também como exímias contadoras de histórias, as escravas negras, que trabalhavam para os senhores coloniais e que faziam seus filhos brancos dormirem ao som de uma boa história. Suas histórias eram sobre os heróis míticos de sua terra, para a qual jamais retornariam. Também acrescentavam a elas episódios das histórias contadas pelas moças e mães brancas para seu público infantil. Pode-se deduzir que essas mães pretas foram nossas Sherazades brasileiras, pois embalavam a cada noite seus ouvintes que as eternizavam em suas memórias.

Um bom exemplo disso encontra-se em nossa literatura infantil brasileira na figura da personagem Tia Nastácia, em *Histórias da Tia Nastácia* (2011), de Monteiro Lobato. Nesta obra, o autor resgata as histórias da tradição oral através da voz de uma mulher negra, nossa primeira contadora de história para crianças.

Essas contadoras além de encantarem meninas e meninos brancos, propagaram e desdobraram as histórias africanas e portuguesas. No dizer de Câmara Cascudo, citando Gilberto Freyre, as “[...] histórias portuguesas sofreram no Brasil consideráveis modificações

na boca das negras velhas ou amas de leite. Foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias” (1978, p.156).

Nas sociedades africanas existiam os contadores que faziam dessa arte sua profissão. Estes eram chamados de *akpalô*, fazedor de contos e *arokin*, aquele que narrava crônicas do passado. Aqui, no Brasil, o *akpalô* era representado pelas mulheres negras que possuíam como principal afazer contar histórias. Por meio delas, eram ouvidas histórias africanas cujas personagens eram bichos que falavam e representavam ações humanas. Essas histórias foram incorporadas às histórias portuguesas contadas pelas avós coloniais, quase sempre com príncipes, gigantes, madrastas, entre outros elementos narrativos (CASCUDO, 1978, P.156).

Também as religiões africanas foram transmitidas pela oralidade, através de seus representantes, no mais das vezes, pais-de-terreiro na Bahia e no Rio de Janeiro. Acredita-se que esses cantos e histórias sobre deuses iorubanos sofreram menos influências europeias.

Em vista disso, Câmara Cascudo (1978) chama a atenção para os inúmeros contos africanos que passaram por diferentes interpretações e deturpações em citações europeias, embora afirmem reproduzir fielmente os originais. Como exemplo, ele aponta alguns contos da literatura oral africana que apresentam diferentes versões no folclore português, brasileiro e americano. É o caso do conto “As permutas”, que recebe variantes no folclore português, brasileiro, italiano, espanhol e chileno.

Além disso, a participação negra não se limita aos contos, mas também aos provérbios, adivinhações e anedotas. Os mitos são questionáveis porque não se sabe ao certo se são genuinamente africanos, visto que a explicação da origem do universo está presente também em outras culturas. O que se sabe com precisão é que os africanos deram uma outra roupagem aos contos de origem árabe, pois sua narrativa tornou-se mais precisa e sem as intermináveis descrições dos palácios e indumentárias árabes.

Nesse sentido, um outro aspecto que contribuiu para a ampla aceitação popular de seus contos deve-se à performance do narrador que além de incorporar variados personagens atrai a atenção do público por meio de sua gesticulação e interesse pelo enredo que é apresentado.

Outro fator que se destaca no conto africano é a inexistência do tempo. Embora os contos sejam recheados de ação, o tempo é indeterminado. Talvez a ação seja o elemento que melhor explicita suas diferenças com a narrativa árabe, pois antes que o herói encontre o momento de sua intervenção na narrativa, o narrador já colocou o leitor a par de seus gestos e atos típicos. Também os resultados alcançados ao final da narrativa devem-se sempre ao heroísmo, astúcia ou magia, o que provoca grandes efeitos de verismo de expressão,

provocando no auditório diferentes sensações de angústia ou alegria (CASCUDO, 1978, p.165).

Ainda outro elemento que se destaca na lógica popular se refere às soluções psicológicas; se nas narrativas tradicionais há prisão para uma personagem ou perdão de suas faltas, na narrativa africana essa lógica inexistente, pois o criminoso é sempre castigado com a morte ou suicídio. De acordo com Câmara Cascudo (1978), a generosidade seria como um insulto à vítima e uma consagração do criminoso.

Por fim, outro elemento diferenciador é a presença de animais que assumem características humanas, constante nas fábulas gregas de Esopo, La Fontaine e nas *Mil e uma noites*, onde essas transformações sempre ocorrem por castigo ou mágica. Esse predomínio pelo fatalismo é recorrente nas histórias africanas, mas essa característica já existia nas histórias árabes e gregas. Segundo Cascudo (1978), ninguém escapa ao destino, mesmo sendo herói ou deus.

Apesar de muitos estudiosos evitarem classificar os contos populares, devido à riqueza que incorporam e à tendência à fusão de inúmeros elementos, neste texto optamos por eleger a mesma postura de Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira et al. (2015) e adotar a sistematização de Câmara Cascudo (2001; 1984), em doze classificações, pois acreditamos que sua categorização, pautada em parâmetros, auxilia o leitor no reconhecimento dos motivos constantes em alguns contos e no identificar de suas temáticas, facilitando, assim, a sua compreensão. Conforme o estudioso, os motivos mais constantes nesses contos são:

a) encantamento: corresponde aos contos de fadas que lançam mão de auxiliares mágicos para intervirem na narrativa, onde o sobrenatural está sempre presente. Exemplos: “A princesa de Bambulúá”, “A moura torta”, “A Bela e a Fera” etc.;

b) exemplo: são histórias exemplares que apresentam sempre algum conselho fornecido por algum elemento natural. Seu enredo é de fácil efabulação. Exemplos: “Joãozinho e Maria”, “Os quatro ladrões” etc.;

c) animais: nestes os animais são personagens que representam seres humanos. Tem por finalidade fornecer algum ensinamento por meio da esperteza e exaltar a habilidade dos mais fracos sobre os mais dominadores. Exemplos: “O Gato e a Raposa”, “O Macaco e a Negrinha de Cera”, etc.;

d) facécias: são histórias onde predominam as piadas jocosas e as anedotas. Procuram representar costumes, embora possuam um espírito coletivo quando se trata de uma situação opressora. Exemplos: “A Roupas do Rei”, “A Gulosa disfarçada”, “O menino e o burrinho”, etc.;

e) religiosos: são histórias onde há uma intervenção divina por meio dos santos, anjos, Nossa Senhora e outros elementos religiosos. Sua finalidade é denunciar rituais e valorizar o sagrado. Exemplos: “Quem tudo quer, tudo perde”, “A mãe de São Pedro”, etc.;

f) etiológicos: estas histórias procuram explicar a razão ou motivo de certo elemento natural ser do jeito que é. Exemplos: “A causa das secas no Ceará”, “A Festa no Céu”, “O urubu e o sapo”, etc.;

g) demônio logrado: nestas histórias o diabo sempre intervém, mas sempre perde a aposta ou é derrotado. Muito comum nos contos populares portugueses, espanhóis, africanos e árabes. Exemplos: “O Afilhado do diabo”, “As perguntas de Dom Lobo”, “O diabo na garrafa”, etc.;

h) adivinhação: nestas histórias o herói conquista a vitória devido à resolução de algum enigma ou adivinhação. Exemplos: “O filho feito sem pecado”, “A princesa adivinhona”, etc.;

i) natureza denunciante: são histórias onde um ato criminoso é revelado por intermédio de algum elemento natural: ramos, pedras, ossos, flores, frutas, animais etc.;

j) acumulativos: São histórias marcadas pela retomada ou acréscimo de um dado novo. Exemplos: “O menino e a avó gulosa”, “A formiga e a neve”;

k) ciclo da morte: são histórias onde alguém sempre procura enganar a Morte, seja por meio de sua esperteza ou artimanhas. Mas, ao final a Morte sempre vence. Exemplo: “O compadre da Morte”; “A visita da comadre morte”;

l) tradição: são histórias que têm por finalidade retratar as tradições do local, bem como seus ambientes, pormenores típicos e situações psicológicas. Exemplo: “A música dos Chifres Ocos e Perfurados”.

Essas temáticas comuns aos contos populares não são encontradas nos contos de fadas, visto que estas histórias são marcadas, principalmente, pela presença do maravilhoso e do sobrenatural, em que duendes, fadas, bruxas e dragões interferem na narrativa como auxiliares mágicos. Estes dois elementos são caracterizadores desse tipo de narrativa e diferem dos contos populares porque possuem em seu enredo o motivo e as motivações das personagens.

Ademais, nessas histórias de fadas predominam personagens heroicas que “[...] são postas à prova ou em sofrimento quando se deparam com bruxas ou outros seres mágicos malévolos.” (FERREIRA et al., 2015, p.51). Desse modo, o conflito sempre advém de algum feitiço ou maldição que são solucionados com a intervenção de seres mágicos. Seu final, em geral feliz, ocorre com o regresso do herói que assegura a vitória do bem sobre o mal.

3.4 Griôs ou griotes: os artesãos da palavra

As histórias oriundas da tradição oral, sobretudo da africana, são contadas em várias regiões da África pelos griôs ou griotes devido ao grande conhecimento e talento que possuem. Celso Sisto Silva (2011, p.61) afirma que, em geral, “[...] eles contam muitas histórias de animais, histórias com moralidades, histórias cômicas e mitos” que têm a função de entreter e instruir. Seu repertório reside basicamente nesses gêneros textuais, podendo apresentar também, em seu corpo, canções e poemas, recitados e cantados respectivamente. Outro elemento importante são os provérbios, pois estes, além de transmitirem toda a sabedoria de uma cultura, revelam “verdades profundas”.

Os griôs são os grandes responsáveis por manter essa herança cultural que não se restringe apenas aos contos populares, mas também pode abranger os textos épicos. Estes podem abarcar outros gêneros textuais, como poemas, contos, canções, provérbios, louvores e ditos. De acordo com Celso Sisto, um épico africano não possui a mesma estrutura de um épico da literatura ocidental, pois o “[...] sistema de prosódia do africano é diferente, o contexto é outro, os valores, a maneira das pessoas relacionarem-se entre si e com a família, com o chefe local, com o “poder”, tudo é diferente”. (SILVA, 2012, p.63).

Todavia, para alguns estudiosos da década de 1990, os épicos orais africanos possuem o mesmo motivo das grandes narrativas épicas, isto é, sempre apresentam um herói disposto a lutar em batalhas e conquistar territórios. Portanto, o que se pode afirmar é que cada narrativa épica possui a sua própria estrutura, ainda que conservadas algumas semelhanças de gênero. Além do mais, outras características comuns entre elas são as metáforas, metonímias, comparações, paralelismo, repetição e diálogo, presentes em sua composição. No entanto, os épicos africanos começaram a sofrer influências externas, sobretudo, europeias, a partir do século XIX e XX. Sua propagação foi feita através dos griôs e, também, com o auxílio do rádio, avançando fronteiras étnicas e políticas. Isso provocou o aparecimento de muitas versões de um mesmo épico e, de acordo com Silva, “[...] cada clã de griôs tem sua própria versão de um épico e das demais histórias que contam” (2012, p.65).

Nesse sentido, é comum que um griô recrie diferentes versões de um mesmo épico, mesmo ele tendo recebido na forma que seu pai lhe passou. Segundo Celso Sisto Silva (2012), em alguns lugares apenas os griôs mais velhos possuem o direito de narrar um épico, pois estes textos possuem, muitas vezes, palavras de outras épocas que nem mesmo os próprios griôs conhecem seu significado.

Mas essa habilidade de recontar histórias e canções não pertence apenas ao domínio dos griôs, mas aos anciãos, avós, mulheres e caçadores. No entanto, a palavra de um griô é tão bem trabalhada que não ele pode ser considerado apenas um simples contador, mas, antes, um autor também. Silva reforça que o encanto de um griô consiste na diversidade com que ele emprega a palavra, no entanto, quando a sua narrativa é escrita perde toda a performance de sua narração. Nesse sentido, o estudioso ressalta que

Fica faltando a atmosfera do evento, do acontecimento em que ele está inserido. Ficam faltando as nuances trazidas pelo ritmo, pela voz, pela entonação, pelo gesto, pelo movimento corporal. Fica faltando toda a sinergia que resulta dessas misturas de texto, voz, coreografia e musicalidade (SILVA, 2012, p. 66).

Alguns contadores de histórias da Nigéria, também chamados de *akpaló*, costumavam ir de tribo em tribo contando suas histórias ao ritmo do tambor. Também adiantavam para os ouvintes, aos gritos, o nome do herói do conto, para só depois prosseguirem a narrativa. Eles percorreram toda a África ocidental, como aponta Celso Sisto, “[...] como comerciantes, guerreiros e também artistas” (SILVA, 2012, p.67). Carregavam consigo toda sua tradição oral que era passada através de mitos e epopeias. Para eles, os mitos constituíam toda a ciência e sabedoria da alma humana. Também suas histórias não prestavam apenas à diversão, mas a ritos coletivos, em que os textos mais antigos eram proferidos pelos mais velhos cuja palavra nem sempre era compreendida de imediato, ficando por florescer no pensamento do ouvinte.

De todo modo, o que mais nos interessa é a palavra usada como espetáculo pelo griô e como foram conservadas suas características ao ganhar o registro escrito, pois suas narrativas partem da interação entre voz, corpo, dança, gesto, música e poesia, o que contribui para a sua fixação na memória coletiva. A voz, portanto, de acordo com Celso Sisto, preenche o lugar de uma ausência, conquistando uma presença, pois é “[...] através da voz desse griô que a história, principalmente, ganha existência e que as ausências são preenchidas por uma presença modelar”, sempre com a intenção de equilibrar e promover a integração (SILVA, 2012, p.72).

Silva (2011), baseado em Piers Armstrong, parte da ideia de oralidade em sincronia que a define como um conjunto de pessoas que informam uma sabedoria local que não é hermética, por isso, a presença de diferentes ressignificações e as diferentes maneiras de retransmiti-las. São muitos os contadores e cada qual com a sua maneira de retransmitir e/ou ressignificar a narrativa.

Ademais, tudo irá depender dos aspectos sociais, dinâmicos e instáveis envolvidos e que contribuirão para o sucesso da narrativa. Assim, para que esta alcance mobilidade, é

necessário que o público esteja envolvido por essa história que, por sua vez, não possui um *corpus* estável e fixo, mas antes determinado pelos fatores sociais do público em questão. Sua narração será eficaz devido, também, à identidade psicológica do narrador, inserido em um contexto social e histórico.

O contador possui um fundo cultural que é transmitido em uma linguagem hipercodificada que compreende voz, entonação, gestos, ruídos, silêncios, música e expressões faciais, para um público pontual. Cada contador sabe da eficácia dessa performance e a utiliza para atrair o seu público ao seu espetáculo. Além disso, esses contadores orais carregam a marca de seu grupo étnico e sua língua. Quando não dominam o idioma do lugar, contam com o auxílio de outro artista para traduzi-lo à audiência.

Todas essas narrações também dependem do que o narrador considera arte e do que a plateia valoriza como arte. No entanto, os narradores ancestrais não se importavam com isso, sendo essa uma preocupação mais atual. Para o narrador importa, portanto, criar para o público receber e recriar. Por isso, as histórias foram tão propagadas e alcançaram tantos territórios além-mar.

As narrativas orais e a performance do narrador, como aponta Celso Sisto, “[...] formam um todo coeso e só podem ter significado quando vistos acoplados”. Mas quando passam para o texto escrito “[...] temos de levar em conta a performance do narrador, as funções desse texto, seus aspectos constitutivos, os possíveis sentidos que ele adquire quando atualizado e as práticas culturais onde esses textos estão inseridos”. (SILVA, 2012, p.74).

Um narrador oral reconhece que sua ação não é um simples ato de comunicação, mas uma performance carregada de ideologia, tendo como moldura o tempo e o espaço onde se constituem seu campo de atuação que, por sua vez, dará todo o colorido da história. Assim, os laços entre ele e os ouvintes estreitam-se, contribuindo para que estes fixem-na em sua memória. Contudo, para que isso ocorra, o ouvinte precisa deixar afetar-se por ela e, assim, produzir um sentido entre o que é ouvido e a sua própria história pessoal.

O narrador oral utiliza-se, também, em sua performance, da linguagem musical, corporal e verbal para que o ouvinte possa criar uma ilustração do que está sendo dito e possa ir completando lacunas mesmo depois da história terminada. Como afirma Celso Sisto, citando Frederico Fernandes, o narrado “[...] vira passado assim que acaba de ocorrer, mas prepara para o futuro, porque amplia o repertório de qualquer ouvinte.” (SILVA, 2011, p.75). É certo que os narradores orais sabem disso e usam de toda sua performance para afetar a sua audiência.

Segundo Silva (2012), há alguns elementos na narração oral que contribuem para a visualização da cena narrada, como os ruídos, as cores que tomam corpo a cada palavra, a alteridade presente na narrativa, o tempo e a polifonia discursiva. Tudo isso entra em jogo quando se trata de narrar uma história, mesmo esta sendo de terceiros, cabe a ele dar um sabor especial a ela. Nesse sentido, sua leitura de mundo e sua posição diante da cultura local transparecem, bem como, os valores de toda uma memória coletiva contida em sua narração que, por sua vez, moldará a plateia presente.

Outro fator importante em relação aos griôs se refere à atualização das histórias, pois cada vez que eles contam uma narrativa, esta se renova no contexto em que é contada. Isto quer dizer, que a tradição oral se constitui “[...] pela contínua atualização destas histórias, o que requer ininterruptas (re) criações de conteúdos a cada contexto” (SILVA, 2012, p.77).

Nesse sentido, pode-se dizer que sua arte narrativa surge de sua própria *práxis* e que tal é concebida como algo sagrado pelos ouvintes, já que um griô possui toda a sabedoria herdada por seus antepassados e, assim, cabe a ele narrar as histórias, ouvi-las e atribuir outro sentido a elas, influenciando seu público. Muitas vezes suas histórias são acompanhadas pela música e isso provoca um efeito estimulante em sua audiência. Palavra e música formam um todo e separando-as perde-se todo o seu sentido.

Em vista disso, quando um texto da tradição oral ganha o registro escrito é necessário pensar em toda a performance vocal, gestual e cênica de um griô, pois é ela que provoca fascínio e aloja-se na memória de sua plateia. De acordo, com Silva (2012), são esses ecos que repercutem através do tempo que provocam novos escritos. Portanto, ainda corroborando o autor (2012), todo escritor que decide recontar uma história da tradição oral africana, também torna-se um griô. Na produção contemporânea é forte a presença dessa herança oral, em que sua figura emerge para destacá-lo como dono dessa arte verbal.

Ainda, de acordo com Celso Sisto Silva, a voz cria laços e transporta quem a ouve a lugares distantes, quase reais, por isso, a reverência a esse narrador oral, pois ele por meio de sua voz pode suscitar diferentes emoções e pode trazer toda a potência da voz dos narradores anteriores. Esse artista oral utiliza sua voz de diversas maneiras, seja para cantar ou para narrar, na intenção de atingir, em primeiro lugar, o indivíduo que a ouve para só então abranger toda a coletividade. Sua boca, portanto, é o seu principal instrumento e nela está contida sua visão de mundo, que pode servir tanto para estimular como para destruir, dependendo do seu contexto. Além disso, sua palavra penetra o outro e mistura-se com o que já está ali consolidado, gerando, assim, uma nova história.

Assim, quando ele narra uma história há um instinto também de conservação, seja tornando a palavra ancestral, seja dirigindo-a para a coletividade. Graças a esses narradores as histórias africanas puderam ser conservadas. Silva (2012) chama a atenção também para o fato de que as histórias proferidas pelos griôs têm o poder de regular os comportamentos humanos, pois em seu discurso que é dirigido ao outro, este se reconhece como indivíduo e se vê participante de uma coletividade. Contudo, esse jogo só se torna possível quando o ouvinte se deixa afetar, isto é, quando o discurso completa uma ausência em si.

Em suma, as histórias tradicionais transmitidas por meio da performance desses artistas orais têm o poder de “[...] controlar o imaginário social, de impor normas de conduta, de propagar os feitos da ancestralidade, de valorizar sujeitos, de espalhar o sentimento de pertencimento, de produzir impactos, todos esses elementos importantes na formação de uma “necessidade” e de uma identidade.” (SILVA, 2012, p.85).

Ademais, essas histórias corporificadas pela voz do narrador podem assumir diferentes ecos, pois um texto sempre se relaciona com outro texto, sendo impossível de controlá-los. Por isso, a voz de um griô é tão poderosa. Muitas vezes, essas histórias são acompanhadas de canções ou poemas que podem ser declamados em momentos específicos do conto. Estes servem para suscitar algum sentimento no ouvinte e para dar algum lugar de respiro dentro da narrativa, abrindo uma passagem para o seu mundo interior.

Nesse sentido, além de sua voz, seu corpo também contribui para o sentido da narrativa, pois nenhum gesto emitido por ele é arbitrário, todos estão ligados com a história que é contada, mesmo que não a compreendamos de imediato. Eles têm sempre a função de completar alguma palavra dita, de despertar alguma emoção ou até mesmo de evocar o sagrado. O curioso é que os griôs sempre são acompanhados pela musicalidade ou pela dança que despertam também alguma emoção no ouvinte, além de sinalizarem algum rito ou algo que esteja fora da narrativa.

A vestimenta de um griô também pode estar ligada à narrativa, constituindo-se, assim, em um elemento codificado, ou ainda, pode servir apenas para dar ênfase ao narrador e despertar a atenção do público. Portanto, sua vestimenta é um modo de expressão e faz parte da performance desses artistas orais (SILVA, 2012). Desse modo, nada é gratuito à performance deste narrador oral que usa seu corpo e voz como forma de expressão. Este é senão o grande desafio dos escritores contemporâneos que recontam as histórias da tradição oral: incluir esses elementos performáticos no texto escrito.

De acordo, com Silva, a transposição para a modalidade escrita da língua de um texto oral pode ser possível, tanto que ele aponta como exemplo a coleção *Tradições*

Populares, da editora SM, que marcou esses elementos por meio de diferentes tamanhos de letras para ajudar os leitores a identificarem a altura da voz e a carga emocional atribuídas a ele. Além disso, os “[...] contrastes tipográficos, o tipo e tamanho da letra e a disposição do texto na página têm como finalidade uma “gestualidade vocal” (SISTO, 2012, p.175).

Apesar dos inúmeros recursos visuais existentes na contemporaneidade, a história recontada pelo escritor no livro impresso está “represada”, como aponta Silva (2012), mas ela pode ser despertada pela leitura e performance do leitor. A este cabe atribuir uma interpretação ao que é lido e dar uma vibração a esta leitura. Para Celso Sisto, o texto escrito é uma espécie de partitura e como tal está cheio de desejo para ser descoberto. Segundo ele, estes três elementos: partitura, roteiro e texto constituem o texto oral que é recontado por escrito. (SISTO, 2011, p.92).

Por fim, segundo Celso Sisto (2012), a narração oral de um griô é sempre falada para ser ouvida e, também, para servir de exemplo, alimento e memória para aqueles que a ouvem. Sua palavra estimula o ouvinte a se reconhecer como parte de um universo e de realizar nele algo melhor. Portanto, um griô é antes de tudo um agente transformador .

Essas histórias narradas pelo griô são uma forma de preservar a cultura africana e de apagar essa “distância intercultural”, termo definido por Zumthor (1997) e citado por Celso Sisto (2011), que atingiu fortemente o continente com a colonização europeia. Segundo Silva, ao citar o livro de Chinua Achebe, no momento em que o colonizador branco adentra as aldeias africanas com seus costumes e modos de agir, a voz dos patriarcas vai perdendo valor, bem como os códigos tribais. Há, então, a imposição de um modo de vida (2012, p.92).

Assim, o griô por meio de suas histórias pode diminuir distâncias, pois durante toda sua vida ele treina sua performance com o objetivo de reconfigurar o mundo. Desse modo, não só as narrativas orais, como os recontos escritos de hoje podem diminuir essa distância intercultural.

Nos recontos contemporâneos de histórias orais africanas usa-se a técnica chamada de “happening” que consiste em incorporar esses elementos performáticos por meio da improvisação e do fazer diferente a cada vez que uma história é narrada. Essa denominação aproxima-se do que seria a performance de um griô. Ele e todos os narradores orais partem do princípio da improvisação e da espontaneidade para afetar o seu público.

Em sua narração oral, palavra, voz e melodia estão amalgamados, de modo que não podem ser separados de sua performance. Esta está toda atrelada à ideia de espetáculo, pois é por meio deste que o público se torna completamente entregue, visto que tudo que é diferente do cotidiano, cativa o olhar. Esse vínculo que se estabelece com o público é fundamental para

o sucesso da narrativa, mas quando este não se deixa seduzir, o narrador não consegue proximidade.

Esses elementos performáticos, quando bem realizados pelos contadores orais, vão permanecer na memória do ouvinte mesmo depois da palavra ter feito seu papel. E isso pode ser mantido no texto escrito, sobretudo, nos recontos populares em que os autores têm sempre a preocupação de produzir um efeito no leitor. Para isso, eles se utilizam das mesmas linguagens empregadas pelos narradores orais: se valem das linguagens musical, poética e rítmica em suas narrações. Assim, o texto escrito também, ao englobar essas linguagens em seu tecido textual, deixa a cargo do leitor a percepção da teatralidade que é percebida durante a sua leitura. Em vista disso, pode-se dizer que o narrador do texto escrito aproxima-se sobremaneira dos narradores orais, pois um conto popular, mesmo escrito, exige uma leitura oral também, ou seja, ele pede para ser lido. Portanto, este narrador também cumpre a função de griô no texto escrito.

Outro aspecto que precisa ser apontado em relação aos contos populares e que Celso Sisto também defende, é a ideia de multiarte atrelada a esses contos. Segundo ele, estes apresentam, em sua modalidade escrita, uma “... confluência de várias linguagens artísticas (cênicas, visual, poética)” (SILVA, 2011, p.98), que unidas darão origem a um objeto. Isso é o que faz o contador oral, apoia-se nos movimentos do corpo, na musicalidade e na voz para criar uma atmosfera.

Além disso, os recontos escritos apresentam em sua tessitura esses aspectos do conto oral, como a musicalidade da poesia presente no corpo do texto, as canções que aparecem em forma de cantigas, a visualidade do cenário que sugere a formação de imagens durante a leitura realizada pelo leitor e outros estímulos que irão despertar sua imaginação, como a dança presente no desenrolar da trama.

Para Celso Sisto, apoiado em Zumthor (2000), o conto popular escrito diferencia-se dos demais textos literários porque se configura como uma arte completa, visto que, apresenta elementos advindos da oralidade e da elaborada performance dos griôs. Talvez, a característica que mais salta aos olhos seria a teatralidade presente nestas composições e que o conto escrito tão bem assimilou. Para ele, o conto popular, enquanto obra completa, “[...] cumpre a função de conectar tempos, artes, tradições, culturas, leitores em cada atualização” (SILVA, 2012, p.98). Nesse sentido, o reconto africano, segundo ele, teria semelhanças com a poesia que é verbalmente realizada, pois ambos evocam musicalidade e poeticidade, já que utilizam recursos estilísticos, em especial, da palavra em desvio.

Todas essas linguagens agregadas ao conto popular servem para afetar o leitor de algum modo. E este só irá interagir com essa obra se ele se lançar de fato nessa construção. De acordo com Silva (2012), uma obra só será arte se esta possibilitar interação ao indivíduo interaja. Nesse sentido, uma obra de arte é aquela que permite uma construção ativa, sem a preocupação de revelar algo.

Tendo isso em vista, a narração oral, ao ganhar o registro escrito, passa a ser vista como arte e objeto estético porque permite essa interação do leitor com a obra. Na verdade, é este quem define se tal obra é artística ou não, devido à teatralidade presente em sua tessitura. Celso Sisto Silva (2012) afirma que o leitor contemporâneo de contos populares africanos está diante de uma obra híbrida que congrega várias linguagens. Para tanto, este leitor necessita ser crítico para perceber o jogo de linguagem implícito na obra e, além disso, ser capaz de reconhecer que está diante de uma obra artística, muito mais do que de uma simples transposição para a escrita, cujo artífice da palavra é o escritor.

Nas palavras de Silva, o narrador moderno necessita, antes de tudo, ouvir histórias para depois traduzi-las, em texto, com todo o seu esplendor. Isso veremos de modo mais aprazível com o escritor Rogério Andrade Barbosa, também um *performer* da palavra, que soube acima de tudo, ouvir as diversas histórias em seu itinerário pela África, para, então, recontá-las em letra e papel.

3.5 Mas, afinal, por que histórias da tradição oral africana?

Entre os livros que mapeamos na Sala de Leitura da instituição de ensino, alvo desta pesquisa, destacam-se aqueles que apresentam contos e/ou recontos da tradição oral africana para o público infantojuvenil. Diante disso, verificamos uma tendência do mercado editorial em publicar histórias marcadas pela oralidade, sobretudo, após a promulgação da Lei 10.639/03 e com as chamadas dos editais do PNBE. Mas, qual seria a importância dessas histórias para o público-alvo?

De acordo com Zuleide Duarte (2012), essas narrativas orais são um meio de contribuir para a manutenção dos valores e crenças transmitidos pela tradição e um meio de assegurar o respeito ao seu legado ancestral, pois toda a sabedoria desses povos é passada por meio de seus antepassados ou antecessores. Para Eliane Debus,

[...] entender a ancestralidade exige que o presente se debruce sobre o passado respeitando seus antecessores, a memória exerce papel importantíssimo nesse fazer, pois por meio dela o tempo passado é reconstruído e consegue-se reler o tempo presente, bem como vislumbrar o tempo vindouro (DEBUS, 2017, p. 132).

Isso significa que, ao valorizarmos as memórias deixadas por aqueles que nos antecederam, estaremos entendendo melhor o tempo presente e, também, resguardando o futuro. Talvez, esteja aí a chave para a valorização dessa herança oral.

Essas narrativas também permitem a atualização dos ensinamentos dessas culturas locais por meio de exemplos que servem para solidificar os laços entre os membros do grupo e garantir que o indivíduo reconheça sua identidade ao mesmo tempo em que reconhece a do outro.

Em um mundo fortemente marcado pela globalização e pelas mudanças sociais oriundas dela, cabe a essas histórias preservar esse legado cultural, onde o respeito aos mais velhos, tão importante na cultura africana, está sendo subtraído por essa nova ordem, assim como outras funções. Desse modo, alguns valores e crenças transmitidos pelas personagens são uma forma de conceder “[...] ao homem um raro momento de desafogo psicológico ao mesmo tempo em que se restauram as crenças, abaladas, muitas vezes, por conflitos domésticos” (DUARTE, 2012, p.26).

Nesse sentido, o texto oral passa a ser o lugar de conservação da memória do povo africano, sobretudo, de seus ancestrais, pois no mundo atual tornou-se comum o rompimento de crenças e tradições de vários grupos. Em vista disso, resgatar e/ou resguardar essa identidade é necessário, pois impede a homogeneização das culturas tão apregoada pela modernidade.

Esse processo tem por objetivo igualar o tratamento dado aos sujeitos de modo que sua individualidade seja apagada. Durante muitos séculos, a população negra sofreu este apagamento e, hoje, diante dessa atitude de nivelamento de culturas, urge a necessidade de preservar essa herança oral dos povos africanos que é, acima de tudo, um sistema vivo e “[...] renovador da transmissão de conhecimentos” (DUARTE, 2012, p.28).

Em consonância com Zuleide Duarte, todo esse ritual presente nessas narrações

[...] reedita o mundo ideal das ações justas e dos heróis da tradição que não se analisam pela ótica ocidental e, sobretudo, não estão sujeitos ao crivo ocidental que contrapõe valores ancestrais a uma nova escala, incompatível com códigos familiares enraizados na cultura local e sacralizados pela tradição ancestral (2012, p.28).

Todo esse pensamento igualitário baseia-se na necessidade de modernização que se apoia na ideia de que é necessário salvar o povo do atraso em que se encontra. O mesmo aconteceu durante o imperialismo que possuía como lema libertar os povos primitivos do atraso em que se encontravam. Diante disso, observa-se que nada mudou, pois tudo está disfarçado sob o embuste de democracia.

Em contrapartida, não se pode negar o diferente em cada unidade nacional, pois este possui uma tradição, uma língua e um folclore que lhes são próprios. Desse modo, o igual e o diferente misturam-se dando origem a uma nação multifacetada. Hoje, a denominação do que seja nação cedeu lugar ao conceito de identidade. Se antes ela era demarcada por fronteiras naturais, atualmente, é delimitada por fatores identitários. Como afirma Zuleide Duarte, no

[...] processo de se outrar e manter-se o mesmo, no reconhecimento da cultura do outro, encontra-se a idéia de nação, não mais como uma entidade fechada, completa na sua conformação. Mas e sobretudo, sujeita a mecanismos de inclusão e exclusão, o que confere, ainda, maior relevância à questão da identidade nacional (DUARTE, 2012, p.29).

Com a globalização, a tradição deixou de ocupar um espaço central e cedeu lugar à modernidade que oferece, a todo o momento, novas informações e soluções sedutoras para a vida diária. Contudo, esses mecanismos que visam a igualar a todos não englobam as especificidades de cada um, ou seja, daquele que é diferente, mas antes substitui e/ou exclui suas referências identitárias.

Em vista disso, as narrativas da tradição oral africana contribuem para a reconstrução do velho e geram, ainda, cumplicidade com o ouvinte, já que, a palavra para o povo africano tem uma conotação sagrada e faltar-lhe seria como uma mentira. De acordo com Duarte, “[...] na tradição africana, aquele que falta a sua palavra mata a sua pessoa civil. Desliga-se de si mesmo e da sociedade” (DUARTE, 2012, p.31). Por isso, tamanho é o desconforto de um africano quando diante de discursos vagos e falaciosos do mundo ocidental, que procura ludibriar a massa insatisfeita.

Nesse sentido, como afirma Duarte (2012), é preciso pensar a globalização como uma nova ordem mundial, onde os conceitos de cultura e identidade fundem-se, originando, assim, uma cultura multifacetada. Diante desse processo, as narrativas da tradição oral são necessárias para que o sujeito resgate sua identidade e não deixe que sua herança cultural seja apagada. Portanto, só por meio da afirmação da sua identidade é que haverá a afirmação da diferença e a garantia da valorização da sua tradição que foi fortemente negada em razão ao processo de colonização.

3.6 Um *performer* da palavra: recontos africanos de Rogério Andrade Barbosa

...o sono é o irmão da morte.

Provérbio do povo Luo

(BARBOSA, 2012, p.12)

Rogério Andrade Barbosa, além de escrever livros infantis e juvenis, é também professor de literatura, contador de histórias e palestrante. Graduiu-se em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF) e fez pós-graduação em Literatura Infantil Brasileira na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já recebeu diversos prêmios pela qualidade de sua obra, entre eles, o Altamente Recomendável para crianças e jovens – FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Atualmente trabalha na área de literatura afro-brasileira e programas de incentivo à leitura, proferindo palestras e dinamizando oficinas. Iniciou sua vasta produção literária para o público infantojuvenil na metade da década de 1980, quando seus títulos passaram a tematizar também a cultura africana de tradição oral. Isso começou a tornar corpo depois de uma viagem de dois anos pela Guiné-Bissau, país localizado na África Ocidental, onde lecionou como voluntário das Nações Unidas (ONU). Assim, quando retornou ao Brasil, constatou grande carência de títulos sobre o continente africano, seus povos e suas histórias em uma feira de livros em São Paulo.

A partir de então, começou a se dedicar a recontar histórias da tradição oral africana, fruto de todo material coletado das histórias que ouviu durante seu itinerário pelo continente. Seu primeiro livro *Bichos da África: lendas e fábulas*, publicado pela Melhoramentos, em 1987, foi finalista do Prêmio Jabuti, mas só alcançou o prêmio de Melhor Ilustração em 1998, quando foi reeditado. Atualmente, o autor possui o total de 84 títulos produzidos, dos quais 60% pertencem à temática africana e afro-brasileira (DEBUS, 2017, p.82).

O foco de sua produção está centrado no reconto de contos populares da tradição oral africana, atingindo a totalidade de 37 títulos, fora outros que tratam dos elementos das culturas africanas. Conforme Celso Sisto Silva (2013), o autor é um dos expoentes do gênero no Brasil, ao lado de Joel Rufino dos Santos e Reginaldo Prandi, que têm no modelo do conto popular clássico a base para a recriação de suas histórias. Isso significa que eles aproveitam os elementos estruturais do conto popular, tão bem conservados, para a produção do conto popular africano no âmbito da literatura infantil brasileira (SILVA, 2013, p.2).

Essas histórias produzidas para o público infantojuvenil brasileiro adquirem outras roupagens porque eles utilizam-se de uma língua comum, a língua portuguesa, e o texto oral,

para recriar e inovar suas histórias em alguns aspectos, tais como a intertextualidade, a espacialidade e temporalidade africanas. Contudo, de acordo com Silva (2011, p.338), a temática desses textos continua sendo a mesma, porque o conto popular já explorava estes temas universais: amor, vingança, privação, esperteza, valentia, salvação, bondade, capacidade para governar, justiça etc. O que muda realmente é a africanidade presente:

[...] no nome dos personagens, na relação ética que se estabelece entre eles, nas relações com as forças atuantes (naturais, ancestrais, familiares, religiosas, sociais etc.), na moralidade que preside as relações (variáveis, a depender do grupo étnico), nas consequências (para quem rompe com as regras), no local onde a história acontece (no continente africano, na Nigéria, na África ocidental, na Somália, no Marrocos etc.), no tempo (na época específica de um rei, quando governou tal homem etc.) (SILVA, 2012, p.338-339)

Ademais, como afirma Silva (2012, p.339), estes contos sempre ressaltam o rompimento de alguma regra instituída. Nesse caso, no livro *Tatuagem* (2012), de Barbosa, se a protagonista, a jovem Duany, tivesse feito suas tarefas diárias mais cedo e acompanhado suas amigas, não teria caído na maldição da serpente. Para Silva, essas histórias, visam a “[...] ampliar o campo de ação da conduta dos personagens, pois, sem isso, não haveria conflito e, portanto, não haveria o que contar e não haveria conto.”

Desse modo, Barbosa, assim como outros autores de recontos, apóia-se na estrutura dos contos universais, herança do patrimônio literário mundial, para, então, acrescentar às histórias elementos tipicamente africanos, mantendo sua forma e sua temática, de modo a ampliar, com esse fazer, “[...] os quadros da literatura nacional” (SILVA, 2012, p.339).

Ainda, de acordo com Celso Sisto Silva (2012, p.339), a categoria do reconto, do qual o autor faz parte, utiliza-se de sobreposições (conto popular + conto africano + conto brasileiro + conto infantojuvenil) que não visam a um apagamento desses suportes, mas antes como uma operação de soma. Nesse sentido, ele pode ser visto como parte de um conjunto literário emergente, que está sempre em processo. E em conjunto, porque subjacente a esses contos populares estão outras versões.

Assim, de acordo com Eliane Debus (2017), um ponto também marcante de sua produção e que lhe confere o título de griote contemporâneo, deve-se à sua habilidade de recontar essas histórias sem perder a ligação com a oralidade, além de ressaltar o valor da ancestralidade e dos griotes para os africanos em muitos de seus livros. Sua linguagem simples e despretensiosa garante a fluidez do texto e abarca diferentes leitores: do adulto ao leitor criança.

Todavia, o que é mais sintomático em suas obras, como afirma Celso Sisto Silva (2012), diz respeito ao registro de uma África contemporânea, definida por sua pluralidade e diversidade. O autor preocupa-se em reconstruir essa literatura da África através de um olhar negro e ao mesmo tempo brasileiro. Em suas entrevistas, ele aponta a existência de muitas “áfricas”, cada qual com língua e costumes diferentes. Por isso, sua preocupação em recontar as histórias de diferentes regiões do continente.

Segundo Silva (2012), para o autor, esse legado africano é pouco valorizado devido a sua ligação com a oralidade. Justamente, a maior preocupação de Barbosa é levar ao conhecimento das crianças e jovens brasileiros esse legado cultural que foi trazido pelos escravos africanos e colhidos por ele em suas andanças pelo território africano. Rogério Barbosa também acredita que, por meio da literatura, o leitor pode entrar em contato com a realidade africana, tanto é que comemora a inclusão da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras na educação básica, pois a concebe como uma chance importante de transmitir valores civilizatórios próprios da sociedade africana para a sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Pela leitura dos livros de Barbosa, pode-se notar que o escritor, antes de recontar por escrito as histórias de uma determinada localidade na África, realiza um grande trabalho de pesquisa que abrange não só as narrativas, mas os provérbios, canções, danças e rituais próprios de cada comunidade. Também é recorrente em seus contos a integração dos homens com a natureza e a ancestralidade. Essa preocupação pode ser vista em muitos dos textos introdutórios de seus livros. Também possui consciência de seu papel como adaptador, pois reconhece que muitos contos da tradição oral africana comunicam-se com muitas histórias universais. Este é o caso do livro *Duula, a mulher canibal*, que remete à história de *João e Maria*, bem como às passagens bíblicas do Mar Vermelho. Diante disso, ele admite que os contos populares são adaptados de acordo com o meio ambiente e com a habilidade dos narradores.

Para Silva (2012, p.203), Rogério Barbosa em sua obra procura “[...] ampliar o painel africano para o leitor infantil brasileiro”. Desse modo, seu trabalho de reconto dos contos populares passa a ser uma “[...] remodelação e uma adaptação ao meio” (2012, p.203), em que o autor expressa suas habilidades pessoais como contador e escritor. Nesse sentido, a obra configura-se como um trabalho autoral, visto que o escritor conta a sua maneira a história ouvida, ele a remodela para o leitor brasileiro. Um exemplo bem claro é apontado por Laura Sandroni na apresentação do livro *Contos ao redor da fogueira* (2014), em que ela

ressalta o talento do escritor em recriar histórias da tradição cultural africana sob uma visão moderna, interferindo no desfecho de dois contos.

Outra preocupação, segundo Celso Sisto Silva (2012), que ronda a mente de Rogério Barbosa, é o desejo de contar para preservar, uma vez que as ocupações sofridas pelos povos africanos ameaçam sobremaneira seu patrimônio cultural e também seus destinos. Diante disso, Barbosa assume-se como um porta-voz de todo esse legado cultural que ele faz questão de apontar em suas obras. Nestas podemos identificar muitos elementos africanos que contribuem para a feitura de seus textos, tais como:

[...] dados históricos, dados políticos, dados geográficos, elementos da religiosidade, valores, crenças e costumes, elementos artísticos, as temáticas mais exploradas, o uso dos provérbios, os diversos gêneros textuais que aparecem em sua obra, a assimilação de outras linguagens artísticas no corpo dos textos, as questões de gênero, as representações das forças da natureza, as reconstruções do imaginário, as formas de expressão da oralidade, as formas de expressão poéticas, as intertextualidades, os usos sociais da literatura, os contrastes e comparações, os elos entre África e Brasil, e as heranças étnico-culturais. (SILVA, 2011, p.203).

Além disso, outro aspecto predominante em seus livros é a importância da ancestralidade, pois para Barbosa (1997 apud SILVA, 2012, p.204), “[...] os velhos são os sábios das comunidades, donos de memória prodigiosa, verdadeiras enciclopédias vivas encarregadas de perpetuarem a tradição e a história de seus povos”.

Essa preocupação com a memória cultural fica evidente em suas obras, principalmente, na que elegemos para estudo: *A tatuagem* (2012). Em seu enredo, nota-se que a ancestralidade é evocada através da figura do avô que, em sonho, transmite uma mensagem a sua neta, personagem central da história. Essa jovem procura uma solução para livrar-se de uma maldição imposta por uma temível serpente. Os avôs e avós nas histórias africanas vêm sempre auxiliar os mais novos quando estão em apuros, como acontece com a personagem Duany:

Ao amanhecer teve um sonho incrível com o avô que morrera há muito tempo.

No outro dia, Duany tomou coragem e foi falar com os rapazes que viviam como moscas ao seu redor.

– Vocês precisam construir uma cabana bem forte em torno de mim, sem nenhuma porta, que ninguém consiga arrebentar – pediu, de acordo com as instruções que recebera do espírito de seu velho ancestral. (BARBOSA, 2012, p.26-27).

As obras de Rogério são sempre recuadas a um tempo imemorial da tradição e reproduzem quase sempre a vida nas aldeias, como as colheitas que são acompanhadas de festas para simbolizar o encerramento de um período regido pela natureza. Em *A Tatuagem* (2012), também, encontramos essa característica:

Longe da cova da terrível serpente, um grupo de rapazes da aldeia de Duany treinava para os torneios que iriam se estender durante dias e noites na grande festa anual que encerrava o período da colheita. Todos sonhavam e aguardavam com ansiedade as noites de danças e canções regadas a otia, cerveja de milho, e, especialmente, os combates travados entre os principais campeões das diferentes comunidades que se espalhavam ao longo do vale. (BARBOSA, 2012, p.19)

Além disso, como aponta Celso Sisto Silva (2012, p.205), algumas de suas obras estão cheias de referências históricas da África para situar geograficamente os povos africanos e seus deslocamentos pelo continente. Isso é bem nítido no conto “Por que o camaleão muda de cor”, do livro *Histórias africanas para contar e recontar* (2001):

Naquele tempo, o interior da África era percorrido a pé por longas caravanas. Todos carregavam pacotes e cestos à cabeça, repletos de cera e borracha, que trocavam por panos coloridos nas vendas dos comerciantes brancos nas vilas situadas junto ao mar. (BARBOSA, 2001, p.19)

Também, em muitos de seus livros, estão presentes alguns textos introdutórios para contextualizar a história que será contada. No livro, *A tatuagem* (2012), o autor apresenta um mapa da região que antecede a história, seguido de um texto introdutório para que o leitor obtenha informações sobre a origem e os modos de vida dos povos citados na narrativa. De acordo com Eliane Debus (2017), essas informações “[...] abrem caminhos para a compreensão dos diversos tipos de organizações sociais e econômicas dos seus povos” (2017, p.87).

Outro aspecto que não foge a Barbosa é a forma de organização política dos locais onde se passam as histórias. No mencionado livro, *A tatuagem* (2012), há uma aldeia que possui um sistema bem organizado, pois nela há caçadores, guerreiros, uma plantação de milho e criação de gado, onde tudo parece ocorrer harmonicamente. As comunidades em geral possuem um chefe, embora não exista menção alguma na narrativa sobre esse fato, ficam implícitas, então, que há uma divisão de trabalhos e uma organização social, devido às pistas textuais deixadas pelo narrador:

O sol brilhava forte. Fileiras de mulheres percorriam os milharais com pesados cestos de vime equilibrados nas cabeças, repletos de espigas recém-colhidas.

Alguns homens aravam o solo ressequido; outros, mais jovens, apoiados em suas inseparáveis lanças, vigiavam o gado, um de seus bens mais preciosos. (BARBOSA, 2012, p.13)

Igualmente aparecem referências às marcas históricas presentes em muitos de seus livros. Em *Nas asas da liberdade* (2006), o autor destaca a escravização sofrida pelos negros que eram trazidos de Angola para irem trabalhar nas propriedades rurais ao Sul dos Estados Unidos, no final do século XVIII e início do século XIX. Como se nota, o autor deixa o plano da fantasia para ceder espaço a momentos que marcaram a História e deixar clara sua intenção política: denunciar as mazelas sofridas por essa população nos algodoais norte-americanos.

Além disso, o autor procura apresentar ao leitor brasileiro alguns dados sociais e geográficos do continente africano, como as condições climáticas, a vegetação típica de cada região, as tarefas agrícolas, sua fauna, seus santuários sagrados, sua culinária, suas feiras e bazares, bem como o tipo de construção de suas casas.

Outro elemento presente em seus textos é a diversidade religiosa do continente africano. Ele apresenta ao leitor informações a respeito “[...] dos diversos deuses e divindades, amuletos espíritos, pactos, cultos, rituais, templos, sociedades secretas, sacerdotes, curandeiros, quimbandas, adivinhos etc.”, com o intuito de situar melhor a história (BARBOSA, 2011, p.208). Em *A tatuagem* (2012), a personagem Duany depara-se com uma serpente que diz ser um espírito de seus ancestrais:

Bruscamente, sem que ela esperasse, deu de cara com a monstruosa serpente!
– Não se assuste. Sou um espírito de seus ancestrais – mentiu a píton.

A moça ficou paralisada de medo. Os mais velhos contavam que os juogi, espírito dos mortos, habitavam os corpos de determinados animais. Essa cobra que falava o idioma do povo luo podia ser um deles, lembrou aliviada. (BARBOSA, 2012, p.15)

As referências às crenças, aos valores e costumes dos povos africanos também ocupam espaço nas narrativas do autor. Segundo Silva (2012, p.209), essas crenças se “[...] propagam no tempo” e representam sua cultura, ao mesmo tempo em que deleitam o leitor brasileiro. Na obra *A Tatuagem* (2012), os guerreiros da tribo espalhavam cinzas pelo corpo ainda suado, para se protegerem das forças do mal. Também, na mesma narrativa, há referência às jovens que, em idade de se casar, cobrem todo o corpo de tatuagens a fim de conquistarem um pretendente, pois segundo a tradição: “Quanto mais tatuagens tivesse uma garota, maior a admiração que despertava e maior o número de pretendentes” (BARBOSA, 2012, p.8).

Outro aspecto relativo às crenças e aos costumes diz respeito à linguagem dos cabelos e penteados usados pelas personagens de suas histórias. De acordo Regina Clara (apud

SILVA, 2012, p.211), esses cabelos eram um condutor de mensagens, fato totalmente desconhecido pelos europeus quando do seu primeiro contato com o continente. Estes podem representar “[...]o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas”. Na narrativa citada, as viúvas, na etnia luo, são identificadas através da cabeça raspada, como se fosse um atestado de sua viuvez.

Suas histórias também estão cheias de referências às diversas manifestações artísticas dos povos africanos, como suas canções, danças, pinturas, esculturas e máscaras. Estas diferentes linguagens estão, segundo Celso Sisto Silva, “[...] ligadas a uma série de fatores culturais e estéticos: idade, sexo, etnia, região geográfica, história, posição social, ancestralidade etc” (SILVA, 2012, p.211). A título de exemplo, em *A tatuagem* (2012), os cantadores de nyatiti entoam canções fúnebres de lamento e de louvor aos mortos com instrumentos de cordas e chocalhos amarrados em torno das canelas. Eles sempre surgem misteriosamente quando alguém morre e sempre bebem, e comem à custa da família do defunto, partindo só ao amanhecer.

De acordo com Silva (2012), os contos tradicionais misturam também diversas linguagens artísticas e fornecem exemplos de sua integração. No conto *A tatuagem* (2012), essas canções fúnebres simbolizam toda a aflição da personagem, que será condenada à morte, caso revele o segredo de suas cicatrizes.

O autor também emprega em suas narrativas diferentes gêneros textuais como canções e cantigas, poemas, provérbios e cânticos para ressaltar a beleza dessa cultura. Em *A tatuagem* (2012), o autor cita os cânticos que acompanham os lavradores enquanto lidam com a terra e as parlendas ditas pelas crianças enquanto seus pais estão na colheita. De todo modo, o que é mais recorrente em sua obra são os provérbios que aparecem no corpo do texto ou na abertura de um capítulo, pois esta é uma forma de mostrar o quanto os africanos valorizam estes ditos populares, além de identificar a etnia a qual pertencem.

Na obra *A tatuagem* (2012), a serpente píton profere um ditado popular que diz respeito à personagem Duany, pois esta se atrasa ao compromisso firmado com as amigas de se tatuarem com um renomado tatuador. A pavorosa píton ao notar que as garotas marcavam o caminho para a amiga, logo deu um jeito de desviar as folhas para sua toca e, em seguida, proferiu: “ – Nyndo nyamin tho – sentenciou a medonha, repetindo um tradicional provérbio do povo luo, que significa “[...] o sono é o irmão da morte” (BARBOSA, 2012, p.12).

Outro aspecto abundante nos recontos de Barbosa são os seus encaminhamentos fabulares organizados em contos. Em *Bichos da África* (2002), volume 1, o leitor encontrará diversas temáticas como a esperteza que livra dos apuros no conto “A tartaruga e o leopardo”

(2002, p.17) e a solidariedade que produz consequências inesperadas em “A mosca trapalhona” (2002, p.3).

Essa mesma exemplaridade que é aplicada aos contos de animais, também se aplica aos seus contos. A exemplaridade torna-se uma tônica na obra de Barbosa e, por isso, não é difícil encontrarmos um ensinamento em seus textos. Em *A tatuagem* (2012), notamos a obediência aos mais velhos expressa pela voz da personagem Duany: “Se sair daqui com vida, prometo que deixarei de ser preguiçosa e ajudarei minha mãe e minha irmã todos os dias” (BARBOSA, 2012, p.16).

Barbosa também trata de questões relacionadas ao gênero em muitas de suas narrativas. Ele destaca os papéis tipicamente femininos, como o ato de carregar cestos de milho na cabeça (*A tatuagem*, 2012) e cozinhar; como a tarefa de socar os grãos de milho todas as manhãs para fazer o mingau matinal (*A tatuagem*, 2012); assim como:

[...] preparar o ghee, uma espécie de manteiga (Contos africanos para crianças brasileiras), colher mel, vermes, insetos, cogumelos e itaba, como devem fazer as mulheres entre os pigmeus (Pigmeus, os defensores da floresta), construir com paus e folhas os abrigos, carregar nas costas os cestos com os pertences quando mudam de —acampamento|| (Pigmeus...), pegar os peixes miúdos que escapam das redes dos pescadores, como fazem as mulheres das aldeias da ilha de Bobaque, na Guiné Bissau (Não chore ainda não) e cantar; (SILVA 2011, p. 222).

Em relação aos homens, suas tarefas estão sempre ligadas à pesca e ao manejo do gado (*A tatuagem*, 2012); tocar instrumentos, tingir e secar os fios de lã, não podem carregar nada porque devem ter as mãos livres para defender sua família dos ataques de feras.

Silva (2012) pontua que nessas histórias também aparecem algumas regras aplicadas à condição feminina, como a idade de se casar que, no Quênia, ocorre aos 15 anos; o ato de ter o corpo adornado por tatuagens em nome da beleza; usar poucas vestimentas, mas muitos colares em torno da cintura e pescoço; raspar a cabeça para atestar sua viuvez.

Alguns aspectos da condição masculina são evidenciados em suas narrativas, como o fato do melhor guerreiro da aldeia ter no peito uma enorme cicatriz ou possuir a maior quantidade de gado “[...] para dar aos pais da moça que escolhesse para casar” (BARBOSA, 2012, p.20). Na tradição africana as mulheres têm imenso valor para as famílias, por isso é exigido um dote como uma forma de suprir a sua imensa falta.

Por fim, um dos aspectos mais importantes se refere à integração do homem com a natureza tão recorrente em seus recontos. Para a maioria das etnias e povos africanos a natureza está em pé de igualdade com os homens, assim como estes estão com ela. Em sua cultura estes seres são também animados e vistos como elementos sagrados. Essa sacralidade

confere poderes mágicos às árvores, sobretudo, aos baobás, tanto que o tatuador, em *A tatuagem* (2012), instala-se à sombra de um baobá para por em voga sua arte. Além disso, todas as ações narrativas desenvolvem-se ao ar livre em integração com a natureza.

Segundo Silva (2012), toda essa riqueza cultural presente nas narrativas de Barbosa só é possível por causa da oralidade transmitida pelos contadores de histórias que, ao redor de uma árvore, ao cair da tarde, entoam suas narrativas carregadas de expressões e costumes típicos de cada povo. Essa figura sacralizada do contador de histórias também ganha destaque em muitas de suas histórias como o vovô Ussumane, de *Bichos da África* (2002).

Barbosa, como afirma Silva (2012, p.240), “[...] assume, em sua obra, a preservação e a atualização das culturas da oralidade, de forma íntegra, sem impor seus valores”. Também Debus comunga da mesma ideia ao afirmar que o autor “[...] consegue recontar sem perder o fio imemorial da oralidade que enreda suas narrativas” (DEBUS, 2017, p.83).

Esses recontos africanos para o leitor brasileiro atuam como fonte de conhecimento, sabedoria e efabulação, cujas origens provêm de um continente cheio de pluralidades. Esses contos representam para os negros e afro-brasileiros uma forma de afirmação de sua identidade social, pois propagam exemplos civilizatórios pouco conhecidos do lado de cá do continente, além manterem uma memória cultural marcada pela ancestralidade.

Para Silva (2012), a obra de Barbosa além de ajudar a afirmar essa identidade social, colabora para a inserção de uma literatura infantojuvenil sem preconceitos, cujas imagens contribuem para ativar os “[...] mecanismos sensoriais e emocionais” (p. 240) do leitor e/ou ouvinte que não acaba quando finda uma história. Em suma, o conjunto de sua obra é um fator de “[...] enriquecimento da cultura negra no Brasil” e um fator, sobretudo, de resistência ao pensamento hegemônico (p.258).

Desse modo, a leitura das histórias provenientes da oralidade, como os recontos de Barbosa, justifica-se, “[...] uma vez que a excessiva exposição e visibilidade de certas manifestações culturais, no mercado de bens simbólicos e em mídias das mais diferentes inserções, não contemplam as culturas locais, regionais e populares” (SILVA, 2012, p.258). Portanto, sua leitura faz-se necessária para que o leitor detecte a dialogia entre obras, possibilitando-lhe a ampliação dos seus horizontes de expectativa e a desautomatização do seu olhar frente ao que é diferente.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E MÉTODO RECEPCIONAL

4.1 Estética da Recepção e Método Receptional: o leitor em foco

O que acontece quando lemos? Esta pergunta tem sido respondida por diversos teóricos das mais diferentes linhas, seja do campo da linguística ou cognitivista, todos concordam que a leitura envolve um amplo processo de operações por parte do sujeito. Porém, sua importância atrelada à literatura só se deu na década de 1960, quando os estudos literários passaram a considerar a relação entre autor, texto e leitor.

Desde então, já estava sentenciada a morte do primeiro. Este não era mais responsável pela produção de sentidos, já que esta tarefa caberia ao leitor que, com suas experiências e/ou vivências anteriores, produz sentidos ao que lê. No entanto, não é apenas o papel do autor que muda, mas também o texto, que, a esta altura, deixa as chaves de sua interpretação para o leitor, haja vista o surgimento, nesse período, de teorias, como a análise do discurso, que focam na relação entre linguagem e sociedade para a construção dos sentidos. Portanto, o texto do autor deixa de ser o principal meio de informações.

De acordo com Zappone (2009), a “[...] linguagem passou a ser entendida, nos estudos lingüísticos contemporâneos, como incapaz de traduzir todas as intenções do falante” (p.189, 2009). Isso significa que o texto passa a ter lacunas e não-ditos que o leitor, com sua experiência de leitura, necessita identificar para atribuir sentido àquilo que lê.

Nesse sentido, esse é o leitor que a Estética da Recepção toma como papel importante no processo de significação dos textos, pois o leitor com suas experiências anteriores constrói, além do que está na materialidade dos textos, um todo com sentido. Segundo Zappone (2009), essa estética privilegia as experiências que o leitor possui para, então, a partir delas, apresentar o texto literário.

Ainda de acordo com a teórica, os representantes da Estética da Recepção apresentam diferentes acepções sobre a palavra “leitor”. Todavia, vale dizer que a importância deste para o processo de leitura, embora presente desde o surgimento da estética, ainda hoje é deixada em segundo plano, cedendo espaço para abordagens dos aspectos superficiais dos textos, sem colocá-lo como chave central do processo de sua significação.

Os estudos literários apontam essa importância da figura do leitor como absolutamente nova. Para Zappone (2009), parafraseando Eagleton (1989, p.80), na crítica romântica de nossa literatura, eram considerados apenas aspectos da biografia do autor, dotando o texto literário como fruto de grande genialidade. Na entrada do século XX, o texto torna-se o foco de análises do Formalismo – cuja análise recaía no que um texto precisa para se tornar

literário – e no New Criticism – cuja ênfase dava-se na relação dos elementos linguísticos com a construção do sentido do texto.

Ainda, de acordo com ela (2009), essas mudanças só foram possíveis devido ao estudo da Fenomenologia que considerava a participação do sujeito como fundamental para apreender o sentido de dado fenômeno linguístico. Portanto, a significação do texto literário seria dada por meio da experiência do sujeito. Com base nisso, a Estética da Recepção baseou seus estudos com foco na valorização da figura do leitor.

Muitos estudiosos passaram a focar a literatura com base no Método Recepcional, entre eles destacam-se Jauss, Iser, Barthes e Roger Chartier. Mas, o que os diferencia são suas particularidades no enfoque da recepção, o que gerou diferentes vertentes do método. Diante disso, consideramos neste texto as contribuições de Wolfgang Iser (1979; 1996 e 1999) e de Hans Robert Jauss (1994).

Jauss, em sua proposta de história literária, foca seus estudos desde a recepção atual de um texto até sua recepção ao longo da história. Ele considera o modo como as obras foram lidas e avaliadas em um determinado período da história da literatura por seus diferentes públicos. Assim, de acordo com Zappone (2009), para Jauss, o que definiria uma obra como canônica ou não, seria sua recepção pelo público leitor ao longo do tempo.

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resulta para Jauss (1994) somente das condições históricas de sua origem ou de sua posição no contexto sucessório do aperfeiçoamento de um gênero, mas dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de manutenção junto à posterioridade.

Para Ferreira (2009, p.223), a suposição de que “[...] a literatura é condicionada primordialmente, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor, implica em analisar como se estabelece essa relação”. Para Wolfgang Iser (1996), a dialogia resulta da estrutura do texto, da presença de vazios que solicitam que o leitor seja organizador e revitalizador da narrativa. Para tanto, ele precisa preencher os pontos de indeterminação do texto por meio de sua imaginação. Ao realizar essa tarefa de preenchimento dos vazios do texto, ele executa o ato de concretização que implica reapropriação de criações do passado, pela perspectiva do presente. No processo de interação com essas obras literárias, conforme Iser (1996, p.51), o sentido do texto é percebido pelo leitor, pois este o constitui. Assim, o processo comunicativo atualiza a leitura de uma obra.

A estrutura de comunicação está subjacente aos vazios presentes em um texto, segundo Iser (1999), eles indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Por supor um recebedor encarregado de preencher seus vazios, o texto possui uma estrutura de apelo que

“[...] invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito” (FERREIRA, 2009, p.224).

Justamente, conforme Ferreira (2009, p.244), a comunicação acontece quando o leitor implícito, em busca de sentido – concretude –, via a “[...] resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Esse resgate realizado pelo leitor é decorrente da utilização de sua atividade imaginativa.”

Para Regina Zilberman (1984), o leitor é considerado se, por meio de sua atividade, a criação poética atinge sua finalidade, qual seja: a transmissão de um saber. Contudo, esse saber precisa ser emancipatório, para tanto, deve fornecer novas possibilidades de suplantar a norma vigente, concedendo ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial.

Todavia, vale considerar que o papel do leitor na composição literária também é decidido pelo papel narrador. Por meio de sua narração, um texto pode ser aberto a interpretações diversas, correspondentes à polifonia de Bakhtin, ou ser fechado a essas operações, monológico. Neste caso, as personagens do romance ou do texto são veículos de posições ideológicas, pois expressam uma ideologia dominante. Assim, apesar de as personagens falarem, todas exprimem a voz do autor. Já nos romances polifônicos, as personagens configuram-se como autônomas, exprimindo sua visão de mundo em geral não coincidente com a ideologia do autor da obra. Para Ferreira (2009, p.225), “[...] a polifonia ocorre quando cada personagem fala com a sua própria voz, expressando seu pensamento particular.”

De acordo com Iser (1999), o prazer na leitura advém da produtividade do leitor implícito, ou seja, de sua atividade na interpretação do texto. Contudo, os limites dessa produtividade são ultrapassados quando o autor deixa tudo explícito ao leitor ou, ao contrário, quando o sentido torna-se difuso com a sensação de que jamais se irá atingi-lo. Nesse caso, segundo Ferreira (2009, p.225), “[...] o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando, em princípio, o fim da participação do leitor.”

Também para Jauss (1994), a relação entre leitor e obra pode ser entendida pela comunicação com o receptor e possui implicações estéticas e históricas. Assim, a implicação estética avulta no valor estético de uma obra pela comparação com outras já lidas. Já a implicação histórica reside nas recepções ao longo do tempo, através de gerações de leitores que explicitam a qualidade estética de uma obra. Para Ferreira (2009, p.225-6), o efeito de uma obra é produzido “[...] quando sua recepção se estende pelas gerações futuras, quando estas gerações a retomam, quando existem leitores que novamente se apropriam da obra

passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia.”

Em um texto, quanto mais vazios existirem, maior o número de imagens que o leitor precisa construir. Para tanto, ele deve desenvolver, conforme Iser (1979, p.111), um senso de discernimento, o qual o leva a abstrair-se de suas atitudes, a fim de adquirir distância do julgamento de seu próprio modo de orientação. Assim, para Ferreira (2009, p.80):

[...] ao interromper a *good continuation*, os vazios convertem-se em condição para a colisão de imagens na leitura. A colisão impede a degradação do conhecimento, pois este processo não conclui; antes, obriga o leitor a abandonar a imagem e construir uma outra. Assim, a compreensão de um texto ficcional dá-se por meio da experiência, ou seja, das operações proposicionais, a que ele submete o leitor.

Essas operações proposicionais exigem do leitor capacidade de gerir a linguagem, de tal forma que ele consiga elaborar proposições e hipóteses, além de combiná-las. Todavia, segundo Ferreira (2009), para que a leitura aconteça no âmbito escolar, a interação entre os indivíduos, a qual se efetiva somente pelo diálogo, deve estar assegurada, propiciando, no ensino de literatura, seu enriquecimento cultural, bem como a consequente ampliação de seus horizontes de expectativa.

Por outro lado, talvez a grande resistência aos pressupostos de Jauss (1994) resida no fato de que o leitor desejado por ele possua uma considerável experiência de leitura para perceber as relações existentes entre uma obra literária e outra. É certo que ele prevê esse leitor, mas diante do quadro de leitores que temos na contemporaneidade, faz-se necessário formar esses leitores, isto é, levantar o seu conhecimento prévio e promover experiências estéticas que contribuam para a formação de seu repertório de leituras.

Segundo Eco, é “[...] inútil esconder que não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo” (2003, p.212). Se a princípio, a intertextualidade é um seletor “classista”, a longo prazo, torna-se provocação e convite à inclusão, transformando gradativamente “[...] o leitor ingênuo em um leitor que começa a perceber o perfume de tantos outros textos que precederam aquele que está lendo” (ECO, 2003, p.218).

O objetivo de nosso trabalho com a leitura em sala de aula foi justamente o de promover a formação desse leitor. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação. Por meio dela, visamos a coletar “[...] evidências a respeito de [...] [nossas] práticas e pressupostos críticos, crenças e valores [...]” (ELLIOTT, 2000, p.209), bem como à tomada de consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho.

Para o desenvolvimento da recepção de obras, utilizamos o Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996, 1999). Este Método faculta ao mediador prever as etapas na recepção de uma obra ou texto.

Conforme as etapas, determinamos o horizonte de expectativas (JAUSS, 1994), analisando o tipo de leitura que agradaria ao nosso público-alvo; em seguida, procuramos atender seu horizonte de expectativas, por meio da seleção de textos; logo após, visamos à ruptura do horizonte de expectativa dos alunos com os quais interagimos para que atingíssemos a última etapa: a da ampliação desse horizonte.

Conforme Ferreira (2009, p.80), para Jauss (1994):

[...] a distância estética produz no leitor mudança de horizonte, pois ela medeia entre o horizonte de expectativa pré-existente, o já conhecido da experiência estética anterior, e a obra nova que exige para ser acolhida negação de experiências conhecidas ou conscientização de outras jamais expressas.

Partimos do pressuposto de que um trabalho estético visando à formação do leitor pode ser motivado com a finalidade de levar os alunos a superarem seus conceitos prévios sobre leitura. Almejamos, conforme Jauss, atingir em nosso trabalho a função social da leitura, que “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (1994, p.50).

O Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), visa justamente a construir o acervo de leituras do leitor em formação. Esse Método divide-se em cinco etapas, a saber.

A primeira consiste na determinação do horizonte de expectativas do aluno/leitor e como tal o professor deve averiguar seus interesses de leitura com visitas monitoradas à biblioteca ou a partir do conhecimento da sua realidade social e cultural.

A segunda refere-se ao atendimento do horizonte de expectativas, em que o professor oferece a eles obras que dialogam com sua realidade. A literatura infantil e juvenil está cheia de exemplos que podem contribuir, através de sua linguagem, para a formação do hábito de leitura. Quando o professor parte de suas expectativas está preenchendo uma necessidade que ele possui. .

A terceira é chamada de ruptura do horizonte de expectativas, em que são ofertadas a eles obras que rompem com suas expectativas. Nesse momento, os jovens sentem que suas certezas são abaladas e procuram ajustar esse novo fato ao seu horizonte de valores.

A quarta conduz o leitor a um direcionamento do seu horizonte de expectativas, isto é, ele é levado a fazer uma autoavaliação de suas leituras.

Finalmente, a última etapa consiste na ampliação do seu horizonte de expectativas, em que o aluno é conduzido a refletir sobre as mudanças ocasionadas por essas novas leituras.

Pelo exposto, ressaltamos que o Método Recepcional contribui para a formação do jovem leitor, pois parte antes de tudo dos seus interesses e procura ampliá-los com a oferta de obras que possuem valor estético e podem contribuir para ampliar seus conhecimentos e sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009).

4.2 Recepção do reconto *A tatuagem*: com a palavra o leitor

[...] o texto é uma máquina preguiçosa que espera muita
colaboração da parte do leitor.

Umberto Eco (1994, p.34)

A obra *A tatuagem* (2012), de Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Maurício Negro, foi eleita para o trabalho de recepção com 30 alunos do 6º ano, turma B, de uma escola pública do Estado de São Paulo, localizada no município de Inúbia Paulista. Essa obra pertence aos acervos do PNBE de 2013 e seu público-alvo é composto por séries finais do Ensino Fundamental II.

Selecionamos esta obra porque sua tipologia narrativa é trabalhada nos volumes I e II da Proposta Curricular de Ensino do Estado de São Paulo e, também, porque versa sobre a temática africana.

Para isso, pautamo-nos na metodologia de Bordini e Aguiar (1993) ao optar por determinada obra, pois, segundo as estudiosas, ao escolhermos um texto literário devemos levar em conta os interesses de leitura dos respectivos sujeitos. Em outras palavras, devemos ofertar obras que dialoguem com a sua realidade e que satisfaçam suas necessidades, inclusive, gerem identificação, no caso, pela apresentação de temas e personagens jovens. Ainda, de acordo com elas, alunos desta idade têm preferência por histórias que se aproximam do mundo real, sem, contudo, abandonar o plano da fantasia.

Nesse sentido, a obra escolhida vem dialogar com o universo desse leitor que começa a tomar fluência na leitura e a reconhecer os elementos narrativos. É um leitor intermediário, ainda preso aos elementos mágicos, mas que necessita de um contato mais próximo com a realidade. De acordo com Bordini e Aguiar, “[...] o texto literário possibilita ao leitor um

distanciamento de sua realidade momentânea para, então, fazê-lo adentrar em um mundo imaginário e possível de ser vivido através das vicissitudes das personagens de ficção” (1993, p.14).

4.3 Determinação do horizonte de expectativas

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), a primeira etapa do Método Recepcional compreende a determinação de horizonte de expectativas do leitor, que deve partir sempre da análise das preferências literárias que a turma possui. Para as autoras, esse horizonte de expectativas contém “[...] os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilo de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (AGUIAR; BORDINI; 1993, p.88).

Assim, ao iniciarmos o trabalho de recepção, elaboramos uma roda de leitura literária, em um espaço externo da sala de aula, onde foram dispostos aos alunos diversos títulos sobre a temática africana e afro-brasileira para que eles pudessem entrar em contato com essa temática, ainda nova para eles e, assim, escolhessem uma obra que os motivasse à leitura. Nesse primeiro momento de determinação do horizonte de expectativas, conforme pontuam Bordini e Aguiar (1993), o professor necessita observar seu comportamento por meio de suas reações à leitura realizada, isto é, que preferências têm, quais valores e crenças possuem, que preconceitos de ordem moral e social deixam transparecer. A par disso, o professor poderá determinar suas estratégias para a ruptura de seu horizonte de expectativas e sua transformação.

Vale destacar que nessa turma o diálogo já havia sido estabelecido. Embora tenha encontrado resistência à leitura, a princípio, e muita desconfiança em relação a essa atividade, os alunos já se sentiam em meados do ano à vontade para expressarem suas opiniões sobre as leituras em sala.

Por conseguinte, durante a observação de seu comportamento leitor, observamos a preferência de muitos por histórias mais curtas, o que significa que ainda não haviam desenvolvido por completo sua habilidade leitora, haja vista, as pausas que faziam e o seu frequente retorno ao início do texto. Ademais, uma significativa parcela de alunos mostrou demasiado estranhamento diante da representação icônica das personagens africanas e afro-brasileiras. Pudemos notar alguns comentários depreciativos sobre elas, tais como: “cabeça grande”, “neguinho”, “cabelo grande” e “ruim”, assim como, elevado estranhamento à nudez de algumas personagens, cuja obra tornou-se de conhecimento coletivo entre a turma.

Contudo, salvo esses comentários cheios de estereótipos resultantes da hegemonia eurocêntrica e estadunidense, houve aqueles que manifestaram um olhar positivo em relação às histórias lidas. Em vários momentos, era possível observar uma total entrega entre livro e leitor, em que os apelos do mundo exterior pareciam-lhes não importar naquele momento. Entre esses alunos do grupo de leitores encantados com as histórias, alguns manifestaram interesse pelas histórias de animais, pois elas decorriam da sabedoria de algumas personagens; outros se interessaram por contos da tradição oral africana que apresentavam personagens femininas africanas determinadas e guerreiras.

4.4 Atendimento ao horizonte de expectativas

Com essas informações acerca de seus interesses de leitura, bem como de suas reações à leitura realizada em roda, selecionamos uma obra que atendesse aos seus horizontes de expectativas e às suas necessidades, já que mostraram interesse, em especial, pelas histórias mais curtas. Desse modo, selecionamos um conto da tradição oral brasileira, denominado *A mulher preguiçosa* (2002), recontado por Henriqueta Lisboa e que não pertence ao acervo do PNBE, mas cuja temática apresenta uma dialogia com a obra *A tatuagem* (2012), pois remete a um grande problema vivenciado pelas duas personagens: a preguiça que as impede de realizar várias coisas, inclusive a de se casar.

Assim, antes de iniciarmos a leitura de *A mulher preguiçosa*, perguntamos se já foram acometidos por uma grande preguiça e se isso era comum. Todos começaram a conversar ao mesmo tempo, além de relatarem suas experiências resultantes da preguiça para a professora. Depois disso, iniciamos a contação da história. Optamos pela narração oral pelo fato desta possibilitar aos jovens leitores “[...] não apenas o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas, sobretudo, a vivência de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos...” (SILVA, 2015, p.18)

Em vista disso, convidamos os leitores a formularem hipóteses sobre o sentido do título e o que encontrariam nessa narrativa. Eles apresentaram as seguintes hipóteses: “uma mulher que tinha preguiça de tudo” e “ela não conseguia se levantar da cama”. E ficaram curiosos para conhecer a história.

O conto, em síntese, apresenta a história de um fazendeiro bem-sucedido que possuía uma filha muito preguiçosa e que não era feia. Esta se levantava cedo, tomava seu café na cama e ali permanecia sem fazer nada o dia todo. Até que um dia, apareceu um moço que veio pedir sua mão em casamento, mas seu pai advertiu o rapaz de que ele se arrependeria.

Os dois se casaram e após três dias de união, como a moça ainda não havia feito nada, o marido foi até a cidade comprar uma capa e quando retornou não encontrou o jantar pronto. Ele continuou a realizar as mesmas tarefas, mas, antes de sair de casa, disse à capa que preparasse o almoço porque quando chegasse, se o jantar não tivesse pronto, apanharia de chicote.

A preguiçosa tudo ouviu e permaneceu deitada em sua cama. Quando ele retornou não encontrou o almoço pronto e chicoteou a capa por não ter feito a refeição. Novamente, ao sair para trabalhar, avisou a capa que queria o jantar pronto quando voltasse, caso contrário, o chicote ia roncar. Mas ela continuou sem se mexer. Quando ele voltou, não encontrou o jantar pronto e colocou-se a fazê-lo.

Assim que terminou, pegou seu chicote e golpeou tanto a capa que esta chegou a cair do cabide. Então chamou a mulher e pediu a ela que a segurasse, mas os golpes começaram a pegar nela de propósito. Assim, pediu a ela que a vestisse, pois desse modo não teria como errar. A mulher gritava de dor e de vergonha. Depois que tudo acabou, curou suas feridas e passou a noite em claro ao lado do marido pensando no que fizera. Ao amanhecer, preparou o café e o levou para o esposo. Este aprovou sua mudança e guardou a capa. O pai da moça soube da mudança no gênio da filha e parabenizou o genro pelo feito.

Durante a contação, realizamos algumas pausas para que preenchessem as lacunas deixadas pelo texto com sua experiência de leitura, além de promover a sua participação no desenrolar da trama. Nesse sentido, após o desfecho, propusemos aos alunos um debate para que dissessem a que conclusão haviam chegado. Todos disseram que a estratégia utilizada pelo marido foi bem-sucedida, mas salientaram que, nos tempos de hoje, ele seria enquadrado na Lei Maria da Penha. Isto se deve porque sua mulher sempre ficava dormindo enquanto ele trabalhava e, toda vez que voltava para casa não encontrava nada pronto.

Este é um conto de exemplaridade que dialoga com a oralidade, e apresenta uma ruptura com algumas ações cumulativas para mostrar ao leitor que a personagem nada fazia a não ser permanecer na cama enquanto o marido trabalhava na lavoura. Mas, o que mais chamou a atenção da turma foi o fato de o marido conseguir fazê-la mudar de vida, porque até então, nem o pai e nem mesmo os pretendentes anteriores conseguiram tal mudança.

De todo modo, essa narrativa agradou aos leitores, pois eles puderam reconhecer que o marido usou a esperteza para obter o que queria. Eles afirmaram que, embora ele a tenha agredido, “de certa forma”, fora inteligente e audacioso. Explorando a caracterização do conto popular, expliquei-lhes que esse tipo de texto, proveniente da oralidade possui moral diversa a que estamos habituados. Vale destacar que o texto dialoga

também com o conto de facécias, pois a estratégia do marido assemelha-se, como os alunos perceberam, a “uma pegadinha”. Para eles, a atitude do marido foi imprevisível, por isto surpreendeu a esposa e, como ela era inteligente, deduziu que deveria mudar de atitude, do contrário teria “que segurar mais vezes a capa”, ou seja, seria castigada indiretamente. Em síntese, o conto trata de uma representação de costumes que, embora sejam ultrapassados e anônimos, revela o espírito coletivo diante de uma situação de impasse entre marido e mulher.

4.5 Ruptura do horizonte de expectativas

Na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), devem ser oferecidos aos alunos textos e atividades de leitura que rompam com suas expectativas, isto é, textos que abalem suas certezas, “[...] seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (p.89).

Assim, escolhemos para leitura, visando à ruptura, a obra *A tatuagem – reconto do povo luo* (2012). Essa obra indicada para compor o acervo do PNBE de 2013 ganhou Menção Honrosa de Ilustração em 2012, Prêmio Hiiiibrand. Seu enredo, pela temática identitária, atrai o jovem também em fase de formação de sua identidade. Justifica-se, ainda, a valoração dessa obra, pois amplia o imaginário de seu leitor e o coloca em contato com uma cultura diversa da sua, no caso, a do povo luo.

A obra, escrita por Rogério Andrade Barbosa e ilustrada por Maurício Negro, como seu subtítulo indica, reconta uma história resgatada da rica e variada literatura oral africana. Sua protagonista de 15 anos, Duany, apesar de ser preguiçosa, compartilha com as outras garotas de sua idade o sonho de ter a tatuagem mais bonita do seu povo, a fim de conseguir um bom pretendente para se casar. Essas tatuagens, feitas a partir de elaborados desenhos, produzidos por meio de perfurações com um pontiagudo espinho, são sinônimo de beleza e superação da dor. Justifica-se, assim, o título do livro. No enredo, o narrador em terceira pessoa afirma que “Quanto mais tatuagens tivesse uma garota, maior a admiração que despertava e maior o número de pretendentes.” (2012, p.8).

Diante disso, interrogamo-los novamente sobre qual seria o conteúdo da narrativa e o que significaria sua ilustração, visto que esta ocupa a parte central da obra com forte predominância da cor vermelha. Os alunos apresentaram diferentes hipóteses sobre o enredo da narrativa, contudo, a que mais se aproximou foi a seguinte: “alguém que se arrependeu de fazer uma tatuagem”.

Essa personagem principal, em busca de individuação, resgata costumes, valores e cultura de sua etnia luo, levando o leitor a sensibilizar-se com seus conflitos e a deliciar-se com a sua superação, por meio da constituição de sua subjetividade. Como conflito, Duany é vítima de uma mítica e temível píton, a qual direciona ao seu covil as folhas deixadas pelas amigas da jovem para marcarem o caminho para o tatuador.

Essa píton conhece o desejo das jovens, em especial, o de Duany, que “[...] sonhava em ter um dia o corpo completamente coberto de cicatrizes, como as mulheres mais velhas da aldeia, decoradas dos pés à cabeça com os mais variados tipos de desenhos.” (2012, p.8).

Assim, fingindo que é um animal, onde os juogis – “[...] espíritos dos mortos” (2012, p.15) – habitam, a monstruosa serpente promete-lhe a tatuagem mais linda que alguém já teve, mas com a condição de não ter seu segredo revelado, caso contrário a mataria. Para tanto, após seduzir a jovem a trabalhar para ela na moagem de milho, a píton a enlaça durante um longo tempo, “[...] deixando tatuadas, na epiderme negra da jovem, as marcas brilhantes e coloridas de suas escamas.” (2012, p.17).

Para a recepção, construímos a hipótese de que a leitura da obra *A tatuagem – relato do povo luo* (2012) poderia favorecer ao jovem tanto contato com um universo diverso do seu, ampliando seu horizonte de expectativa e seu imaginário, quanto elevaria sua autoestima, pois ele se reconheceria como herdeiro desse legado cultural. Desse modo, a obra, na leitura, exerceria sua função social (JAUSS, 1994, p.50).

A literatura propicia um horizonte de expectativas que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Contudo, o alargamento do horizonte de expectativas do leitor só ocorre, por meio da frustração, ou seja, da revisão de seus conceitos prévios. Para Jauss (1994, p.52), essa revisão é fundamental tanto para o avanço da ciência, quanto o da experiência de vida, pois possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura.

Assim, partimos do pressuposto de que o contato com textos literários, como o de Barbosa (2012), amplia os horizontes de expectativas dos jovens leitores, além de ativar nestes sujeitos o que Candido entende por humanização: “[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (1995, p.249).

Desse modo, na primeira etapa de atendimento ao horizonte de expectativas, exploramos os elementos pré-textuais do livro, como o título, a capa, a ilustração e seu projeto gráfico. Em uma primeira apresentação procuramos saber quais seriam suas representações

sobre a palavra “tatuagem”, visto que ela nomeia o título e aparece em destaque em relação aos outros elementos visuais da capa. De imediato, responderam “que ela dura para sempre” e “que dói muito”, mas, em contrapartida, manifestaram interesse em um dia também possuírem uma.

Diante disso, interrogamo-los novamente sobre qual seria o conteúdo da narrativa e o que significaria sua ilustração, visto que esta ocupa a parte central da obra com forte predominância da cor vermelha. Os alunos apresentaram diferentes hipóteses sobre o enredo da narrativa, contudo, a que mais se aproximou foi a seguinte: “alguém que se arrependeu de fazer uma tatuagem”.

Na capa, nota-se, à remissão ao povo luo e à sua cultura, pela representação de uma faixa que remete ao corpo de uma píton, no qual aparecem, em meio aos padrões das escamas, guerreiros armados com lanças e escudos. O título acima dessa faixa produz uma lacuna que deve ser preenchida pelo leitor, por meio da inferência de que ela é a tatuagem da qual trata o livro. Após a leitura, os losangos verdes presentes nessa imagem podem, enfim, levar o leitor a entendê-los como representativos das plantações ou pastagens, principal modo de vida do povo luo. Todos esses indícios intertextuais vão dialogando com a memória discursiva do leitor, que vai completando os vazios impostos pela obra (ISER, 1999 e 1996), levando-o a construir hipóteses sobre o seu significado.

A ilustração da capa prossegue pela quarta capa que, por sua vez, com fins de sedução do jovem leitor, anuncia uma misteriosa e fantástica história, cuja heroína apresenta dilemas muito próximos dos que existem na “[...] nossa realidade” (BARBOSA, 2012). Percebe-se, assim, um narrador cuja relação com o relato é de ordem afetiva, pois inclui-se na identificação, ao lado do leitor, com os dramas da protagonista.

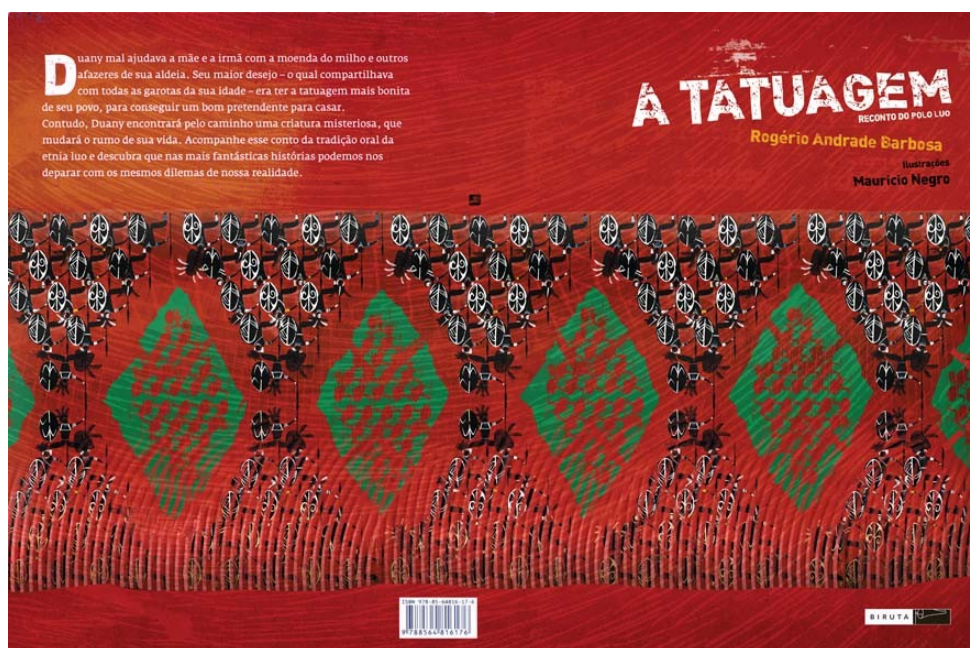
Assim, ao lermos a síntese, perguntamos a eles quem seria “essa criatura misteriosa” que surge na história, mas não chegaram a relacionar a figura do “monstro”, conforme disseram, à ilustração. Somente depois de aberto o livro é que levantaram hipóteses de que se tratava de uma serpente.

O título “A tatuagem”, escrito em branco e em caixa alta, destaca-se do fundo vermelho, pois está disposto de forma tipográfica para indicar que se trata de uma tatuagem, acompanhado do nome em laranja do autor e em preto do ilustrador, para destacá-los do título. Esses elementos se encadeiam, a fim de revelar que, a cada página, a cultura do povo luo será representada.

Pelo exposto, pode-se notar que a obra (2012) possui belíssimo projeto gráfico-editorial, o qual leva o leitor a interagir durante a leitura, a fim de preencher as lacunas

deixadas pelos textos verbal e imagético. Seu título, capa e contracapa apresentam coerência em torno da temática da cultura africana. Aliás, o título, por apresentar logo abaixo a ilustração de uma faixa com símbolos da etnia luo, reforça essa ideia. Ele também instiga o leitor a descobrir a riqueza dessa cultura e, em especial, do povo dessa etnia, popularmente conhecido como dos lagos e dos rios, justamente por circundá-los. Ainda possibilita ao leitor se reconhecer e desautomatizar seu olhar em relação aos dilemas vividos pela personagem.

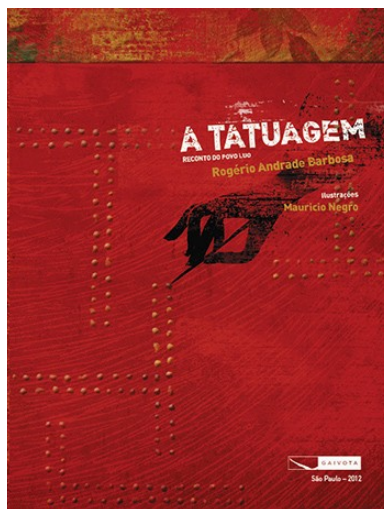
Figura 1: Ilustração da capa e contracapa



Fonte: Barbosa (2012).

Na próxima capa, perguntamos de quem seria a mão ali estampada e o que ela representava. Esta imagem é uma das mais significativas da obra, pois nela está contida toda a significação e ideologia da narrativa recontada por Barbosa. Trata-se de uma imagem metonímica, que significa a parte pelo todo, no caso a mão desenhada simbolizando o tatuador, a que os participantes responderam prontamente. Contudo, mais que uma simples ilustração, ela conduz o leitor a pensar que a tradição e cultura africanas estão mais que tatuadas em sua pele, estão em seu sangue e em sua origem. Por isso, a imagem dos furos que se sobressaem no fundo vermelho, que parece simbolizar através de riscos circulares as digitais da pele humana, significando um misto de coragem e dor. Tudo isso, simboliza que a sua identidade étnico-racial está impressa em sua pele, como reforça a imagem da marca tipográfica do título em caixa alta: “A TATUAGEM”.

Figura 2: Ilustração da segunda capa



Fonte: Barbosa (2012).

Todavia, para que o leitor compreenda toda essa simbologia é necessária a mediação do professor e/ou mediador da sala de leitura escolar, pois a ilustração, como afirma Ferreira (2012), não funciona mais como um simples reforço do texto escrito, mas como um elemento autônomo, o qual requer também uma leitura crítica. Além disso, a ilustração, conforme a estudiosa (2012), contribui para a formação da memória afetiva no leitor e para a desautomatização de seu olhar em relação à imagem, pois no mundo globalizado em que vivem diariamente os sujeitos, em especial os jovens, são bombardeados por inúmeras imagens, sem ao menos fazer uma pausa para refletir sobre seu significado. Nesse sentido, ela aponta que a ilustração contribui para a formação de um olhar crítico, pois leva o leitor “[...] a questionar suas certezas, fazendo-o pensar que não há apenas uma verdade, mas outras possíveis, que podem ser reveladas a partir da interação entre imagem e texto escrito” (FERREIRA, 2011, p.4).

É o que ocorre na capa que antecede a abertura da narrativa, onde as partes da serpente aparecem em interação com o título, antecipando ao leitor que essa monstruosa píton possui relação com o destino da personagem Duany, a qual almeja a mais bela tatuagem de sua aldeia para conquistar um ótimo pretendente. Em vista disso, perguntamos aos alunos o que seria essa imagem e de pronto fizeram relações de que esta cobra seria o ser monstruoso que a personagem encontraria.

Em seguida, contextualizamos a história que seria lida a partir do paratexto apresentado pelo autor sobre a região da *África onde habita o povo Luo*, dizendo-lhes que esta é uma história recolhida de sua tradição oral que foi transmitida de geração em geração pelos mais velhos. Como se observa, Barbosa possui todo esse cuidado com o leitor ao apresentar-

lhe informações geográficas e culturais sobre esses povos que, por sua vez, fazem parte do “[...] farto material que recolheu das histórias que ouviu em terras africanas” (DEBUS, 2017, p.82).

Neste livro, Barbosa também procura apresentar a beleza da savana africana, da vegetação típica da região onde o povo Luo vive, em torno do Lago Vitória, entre o Quênia, Tanzânia e Uganda, conforme seu texto de abertura (2012, p.4-5).

Figura 3: Paratexto com informações sobre a etnia Luo



Fonte: Barbosa (2012).

Tendo em vista essas informações sobre sua atividade econômica e cultural, como sua paixão devotada pelo gado, pela pesca e pela agricultura, realizamos a leitura em voz alta da narrativa, mas sempre fazendo pausas para que os alunos preenchessem as lacunas deixadas pelo texto escrito e pelo texto não verbal.

De início, o que mais lhes chamou a atenção foi o fato das moças realizarem, aos 15 anos, tatuagens em seu corpo e, ainda, com o fim de conquistarem o melhor pretendente de sua tribo. Essa informação abalou suas certezas, visto que, na cultura ocidental, as garotas não possuem esse costume tão característico da cultura Luo, de ter o corpo todo coberto por tatuagens e de ainda casarem-se bem cedo.

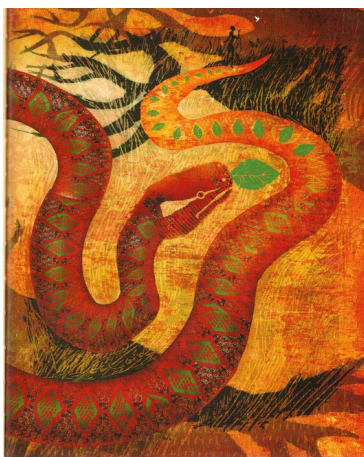
O livro possibilita ao leitor o conhecimento de uma cultura diversa da sua, na qual poderá vivenciar experiências múltiplas. Além do mais, essa narrativa proporciona, sobretudo, ao leitor afrodescendente uma representação positiva da cultura africana, contribuindo para que se reconheça como herdeiro desse legado cultural.

Outro fato que eles identificaram na narrativa foi a relação intertextual que esta apresenta com o conto de fadas *João e Maria*, dos irmãos Grimm, no que diz respeito ao caminho marcado por folhas de tabaco feito pelas amigas de Duany, a fim de que ela não se

perdesse ao buscar o caminho até o tatuador. Essa cena faz referência àquela vivenciada pelos irmãos João e Maria, que marcavam a trilha com pedaços de pão para que depois pudessem retornar a sua casa. Mas, nas duas narrativas o caminho é desviado ou desfeito. E os alunos conseguiram apontar essas semelhanças.

Em *A tatuagem* (2012), a serpente píton desvia as folhas da trilha para que Duany fosse parar em sua toca e, assim, se tornasse sua prisioneira. Aspecto semelhante ocorre aos irmãos João e Maria, que não conseguem encontrar o caminho pelo fato dos pássaros terem comido os miolos de pão, tendo de passar a noite na floresta. Eles também são conduzidos até a casa da bruxa que à primeira vista mostra-se boazinha para fazê-los prisioneiros.

Figura 4: Caminho desviado pela serpente píton



Fonte: Barbosa (2012).

Nesta imagem narrativa os alunos perceberam que o caminho que leva ao tatuador é transformado no momento em que a píton desvia as folhas, ou seja, a estrada sofre uma metamorfose, pois se torna o próprio corpo da tenebrosa píton, que conduz Duany até seu covil. A proximidade na imagem entre “caminho sinuoso” e “corpo” da serpente revelou-se uma belíssima e inteligente analogia, pois levou os alunos a recordarem que costumamos denominar pessoas maldosas como “cobras”, “víboras”, entre outros sinônimos para esse réptil.

Celso Sisto Silva (2011) afirma que os contos da tradição oral remontam há outros tempos e outras histórias e, a isso, chamamos de intertextualidade. Esta estabelece uma dialogia com os contos universais, e são uma forma de “[...] renovação permanente dessas histórias que culminam, inclusive com uma ressignificação”, pois, na cultura oral de cada país, “[...] as histórias se parecem, se assemelham, se repetem, com uma ou outra modificação” (SIILVA, 2011, p.234). Essa habilidade é que confere uma qualidade extra à

obra do autor, que o coloca, nas palavras de Silva, na linha de frente da literatura infantojuvenil.

Outro fator que causou uma quebra do horizonte de expectativas desses alunos foi o fato de a serpente mencionar que é um espírito dos ancestrais de Duany. Nesse momento, perguntamos a eles o que entendiam por ancestralidade e de pronto nos responderam que se referia aos antepassados. Na cultura africana é muito valorizada a sabedoria dos mais velhos e estes quando morrem tornam-se ancestrais, não deixando de zelar por seus entes queridos. Mas, a píton mente e usa deste subterfúgio para aproximar-se de Duany e fazê-la cair em sua armadilha, tanto que consegue.

Frente a isso, explicamos-lhes que, na cultura tradicional africana, há muitas religiões e que cada povo tem a sua. Para Alberto da Costa e Silva (2012), “[...] em quase todas, têm relevo os ancestrais, entre eles destacando aqueles que foram reis”, cabendo aos vivos fortalecer seu poder com sacrifícios (p.63).

Diante disso, reiniciamos a leitura da obra e notamos também sua inquietação em relação à nudez das personagens, tanto de Duany como de Rumbe, o mais temido guerreiro da aldeia que a salva da morte. Nas várias culturas tradicionais africanas é costume as mulheres terem o corpo todo ornado por tatuagens e colares em torno do pescoço e andarem seminuas como na etnia Luo. Na cultura ocidental isso seria um atentado ao pudor e, no mais das vezes, teria uma conotação sexual. Mas, para os africanos o corpo possui uma linguagem, ou seja, é uma forma de expressar-se. Por isso, dizemos que na “África temos muitas Áfricas”, devido a sua cultura plural.

Assim, ao chegarmos ao final da narrativa, o que mais chamou a atenção deles foi o tamanho da horrenda criatura. Esta duplica de tamanho ao perceber que Duany revelara o segredo de sua tatuagem aos soldados da tribo e, furiosa, decide ir atrás da jovem para cumprir sua maldição.

Pode-se observar, na ilustração dessa cena que, embora não haja menção a táticas de guerra no plano verbal, os guerreiros da tribo, armados com lanças e escudos, organizam-se, em grupo, em uma disposição triangular para proteger a protagonista da imensa píton. A ilustração dessa cena dialoga com a imagem da capa do livro, composta também por guerreiros na mesma disposição bélica. Assim, o plano imagético atua tanto no preenchimento de lacunas de outras ilustrações, como as da capa do livro, quanto amplia as significações do texto verbal de forma colaborativa, ampliando o seu significado.

Protegida na cabana circular, a moça, por meio de um canto, revela a todos a origem de suas tatuagens, o que deixa a píton enfurecida. A serpente ataca, então a aldeia,

aumentando de tamanho à medida que se aproxima de sua vítima. Os jovens assustam-se e batem em retirada. Somente o mais destemido permanece: o grande guerreiro Rumbe. Mesmo ele percebe que a lança não surtiria efeito contra o monstro gigantesco, assim, parte em busca de um machado. Enquanto isto, a píton enrola-se na cabana e, aos poucos, vai comprimindo-a. Em seu retorno, Rumbe, aos poucos, vai fragmentando a píton, até decepar-lhe a cabeça. Ele liberta Duany e ambos se casam. Pode-se observar a simbologia da serpente que circunda a vítima, para extrair-lhe a essência da vida. Também o povo luo circunda lagos e rios com fins de subsistência. Como nos contos de fadas, o jovem guerreiro só pôde obter a mão da jovem desejada após provar seu valor e sua persistência. Por sua vez, a saída da jovem de dentro de uma cabana circular, evoca a simbologia do círculo. O círculo, como arquétipo, se inscreve no quadro geral dos símbolos de emanção-retorno que exprimem a evolução da pessoa ou de um universo (CHEVALIER; GHERBRANT, 1999, p.783-88).

Na obra, o retorno da heroína para seu povo está representado na superação do medo, na libertação de um segredo que escravizava, pelo medo, a jovem à píton. A luta dessa heroína representa a dominação de um saber; o de que pode receber ajuda em sua jornada para a maturidade. A eliminação da píton, por sua vez, representa a superação de toda forma de opressão não só à protagonista, como ao grupo a que ela pertence. Duany, ao perceber-se livre de seus temores, pode enfim iniciar uma nova vida e constituir sua própria família.

Figura 5: Defesa dos guerreiros da tribo



Fonte: Barbosa (2012).

Em vista disso, apontamos o que significaria também esta imagem gravada no corpo da serpente. Esta associação ainda é um pouco complexa para o jovem leitor, pois ela é percebida através da dialogia entre os signos verbais e não verbais, ficando a cargo do

professor ou mediador de leitura levantar hipóteses acerca de sua significação. Como já mencionado, os autores transmitem através dessa relação sua posição em relação à cultura oral africana, de que ela é um fator de resistência e de preservação de seus valores tradicionais, sobretudo, para aqueles que desconhecem a riqueza de seu legado cultural.

Além disso, os alunos realizaram uma análise comparativa com a narrativa anterior, o conto *A mulher preguiçosa* (2002), por Henriqueta Lisboa, que apresenta a mesma temática abordada em *A Tatuagem* (2012). Em suas declarações, deixam em evidência que, nas duas histórias, as personagens se arrependem de sua condição, o que ocasiona uma mudança em suas vidas:

Aluno A: *Nas duas histórias as mulheres aprenderam a não ser preguiçosa.*

Aluno B: *As duas são preguiçosas, e gostam de dormir.*

Aluno C: *Achei interessante porque fala de uma menina que era preguiçosa quando a cobra desvia e leva a menina para onde ele ficava e mostrou que depois daquilo ela não tem mais preguiça.*

Aluno D: *As duas se arrependem com o tempo e as duas são preguiçosa.*

Aluno E: *Eu achei a história bem legal. Elas tem em comum a preguiça; as duas são bem preguiçosas!*

Assim, pela leitura da narrativa de Barbosa (2012), os alunos puderam entrar em contato com uma cultura cheia de costumes e valores diversos dos seus, além de vivenciarem, por meio da linguagem literária, experiências múltiplas em relação ao continente africano. Portanto, isso contribuiu para romper os “[...] preconceitos enraizados acerca do “outro”, que se anuncia bruto, mas que lhe possibilita o encontro consigo mesmo” (DEBUS, 2017, p.102).

Notamos, também, que ativaram sua *biblioteca vivida* e a implementaram, pois tanto aproximaram a história de Barbosa (2012) com o conto dos irmãos Grimm, que ficara em suas memórias anteriores de leitura, quanto da leitura recente, no caso, do conto de Henriqueta Lisboa. Por sua vez, notamos a vitalidade do conto de fadas *João e Maria*, conforme Jauss (1994) no contexto histórico.

Pode-se deduzir que o livro é emancipatório para o jovem leitor, pois leva-o a refletir sobre a questão identitária e como esta se constitui a partir dos valores, costumes e história fornecidos pelo grupo social a que se pertence. Além disso, pelo enredo, ele pode perceber que a subjetividade, embora também sofra com influência da comunidade em que se vive, constituiu-se também pelo livre arbítrio e decisões individuais de um sujeito.

4.6 Questionamento do horizonte de expectativas

Nessa etapa do Método Recepcional, conforme pontuam Bordini e Aguiar (1993), a turma deve escolher quais dos textos literários já trabalhados exigiram uma maior reflexão ou trouxeram mais satisfação. Após essa análise comparativa, a classe promove um debate, a fim de “[...] detectar quais foram os desafios enfrentados e quais aspectos ainda oferecem dificuldades” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90).

Nesse sentido, depois de terminada a leitura, realizamos um *quiz* (vide anexos) com perguntas sobre a narrativa *A tatuagem* (2012), a fim de verificarmos se havia dúvidas em relação ao tema e até mesmo em relação ao enredo. Este jogo interpretativo demanda que o professor e/ou mediador formule questões sobre algumas sequências da narrativa, tais como: Por que Duany decidiu realizar uma tatuagem?; ou ainda: Como a personagem conseguiu livrar-se da maldição?

Neste jogo narrativo, percebemos que os alunos mostraram-se receptivos, pois é uma atividade que promove a interação entre todos, uma vez que o outro se prontifica a cooperar quando seu colega expressa alguma dificuldade no desafio proposto.

Em seguida, promovemos um debate sobre a temática tratada na obra *A tatuagem* (2012), que apresenta ao leitor os dilemas vivenciados pela personagem Duany, em idade de se casar. Diante disso, perguntamos a eles se nesta idade é comum termos preguiça e se isso de algum modo interferiu no destino da personagem, visto que ela atrasava-se para realizar suas tarefas diárias, tais como cozinhar o mingau e varrer o interior da cabana, “[...] tarefas naturais para uma menina”, de acordo com o narrador (BARBOSA, 2012, p.7).

Em relação a esse fato, os alunos responderam que a maldição dada pela serpente foi a consequência dela ter sido tão preguiçosa. Isso ficou claro também em suas respostas quando perguntamos que mensagem, afinal, a história deixava para eles. Todos foram unânimes ao apontar a preguiça como responsável pelos conflitos vivenciados pela personagem.

Mas, durante sua provação, a jovem percebe como o trabalho manual é extenuante e, apavorada pelo medo de ser devorada pela serpente, promete mudar suas atitudes, caso sobreviva: “[...] deixarei de ser preguiçosa e ajudarei minha mãe e minha irmã todos os dias.” (2012, p.16). Embora em seu retorno para a aldeia, a protagonista traga seu corpo todo gravado por belíssimas tatuagens, sente-se triste, desapontada e com vontade de tirar as marcas que a pavorosa píton lhe deixara, pois percebe que se tornara escrava da serpente. Esta, aliás, fica satisfeita, pois sabe que, “[...] a partir daquele momento, a moça lhe pertencia e voltaria ao seu refúgio quantas vezes a chamasse.” (2012, p.17). Assim, atendendo a

Essas ilustrações revelam a imaginação do leitor, que percorreu cada detalhe em busca da compreensão de uma cultura diversa da sua. Nesse sentido, as ilustrações contidas na obra *A tatuagem* (2012), desautomatizam o olhar do leitor habituado com ilustrações dispostas em lugares fixos nas páginas, apenas, com a função de apoio para o texto verbal. Desse modo, por romperem com seus conceitos prévios e ampliaram suas concepções sobre representação imagética, atingem sua função social (JAUSS, 1994).

Essas ilustrações, por capturarem ora expressões faciais que manifestam emoções (p.6), ora personagens em movimento (p.9), definem-se como expressivas e narrativas, ativando a estrutura de apelo do texto (ISER, 1999) e, por isso, sendo cativante para o leitor. Assim, capturam na cena tanto os sentimentos das personagens, quanto suas performances dispostas, por sua vez, em cenários que remetem ao continente africano, em especial, à cultura do povo luo.

4.7 Ampliação do horizonte de expectativas

Nessa etapa do Método Recepcional, os alunos tomam “[...] consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (1993, p.90), pois suas leituras não foram feitas apenas para cumprir uma tarefa escolar, mas para revelar como veem o seu mundo. De posse disso, eles percebem que suas exigências tornaram-se maiores, assim como sua capacidade para decifrar o que é diferente.

Diante disso, observamos que as atividades anteriores contribuíram para que refletissem acerca do que pensavam sobre o tema tratado na obra e se isso tinha alguma relação com suas vidas. Assim, conscientes de suas novas possibilidades com a literatura, oferecemos a leitura de um novo texto literário que atendesse às suas novas expectativas, mas agora ampliadas. Nesse sentido, selecionamos uma obra que tratasse do seu olhar, ainda estereotipado, sobre a representação das personagens negras que foi apresentado durante a determinação de seu horizonte de expectativas.

Pensando nisso, propusemos a leitura da obra Kamazu (2011), da escritora Carla Caruso, que apresenta a personagem título desse livro em uma situação de restrição de sua liberdade. Como afirma Celso Sisto Silva (2011), os contos populares sempre apresentam o rompimento de alguma regra instituída. Nesta narrativa, em especial, se os pais e o avô de Kamuzu não houvessem morrido, não teria sido vendido como escravo a um malvado senhor.

A autora e ilustradora, Carla Caruso, recriou esta lenda angolana, originalmente conhecida como “O Rapaz e o Rio”. Ela foi recolhida no século XIX, pelo também estudioso Héli Chatelain. Inicialmente, a personagem *Kamazu* não tinha nome, mas foi logo recriado pela autora, que também incluiu alguns elementos dessa cultura. Suas ilustrações foram feitas com a técnica da pintura e colagem e buscou representar as cenas e os personagens típicos dessa etnia.

A presente escritora além de escrever livros de ficção, escreve poesias e biografias sobre artistas que desempenharam um papel importante em nossa cultura como Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Cecília Meireles. Foi vencedora do prêmio Jabuti (2010), pelo livro “Almanaque da palavra”, além do Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), pela obra “Almanaque dos sentidos”.

De acordo com a autora, em seu artigo para a revista *Carta na Escola* (2013), a presença de personagens negros que protagonizam histórias ainda é muito tímida, haja vista, que mais da metade da população brasileira é formada por não-brancos. Além disso, para ela, essas histórias compostas por belíssimo projeto gráfico, textual e pictórico, contribuem para a formação de leitores críticos, visto que, despertam emoções e questões de ordem filosófica, cultural e social.

A obra em estudo apresenta a personagem *Kamazu*, que órfão desde criança, é vendido como escravo para malvados senhores. Contudo, a personagem principal anseia pela liberdade que só pode ser reconquistada por suas próprias mãos. Nesse sentido, a narrativa revela a escravidão presente no continente africano, bem como a riqueza dessa tradição que prima pelo respeito à sabedoria dos mais velhos e pela força da sua ancestralidade. Ela segue, ainda, em sua estrutura, a trajetória do herói que passa por diversos enfrentamentos para conquistar uma mudança significativa de vida.

Essa obra também pertence ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), mais especificamente, compõe os acervos de 2013, destinados aos anos finais do ensino fundamental II.

O tema central da obra gira em torno da escravidão sofrida pelo protagonista, que, desde cedo, se vê órfão e vendido como escravo para um terrível senhor como forma de pagamento pelas dívidas do tio. Seu nome, *Kamazu*, significa “*medicinal*” e este lhe foi dado em homenagem ao avô por ter se curado de grave doença. Com essa informação, o leitor levanta hipóteses sobre o destino da personagem, que tem sua liberdade cerceada ao ser enviada para trabalhar nas terras de um malvado senhor, onde só encontra alento na

sombra do grande baobá e nas palavras da anciã vó Luana, que lhe fornece as chaves para a tão sonhada liberdade.

Nesse primeiro momento da narrativa, a ilustração amplia a compreensão do leitor ao apresentar o garoto, com as mãos para trás de suas costas, parecendo ocultar alguma coisa ou apenas em posição de estado contemplativo. Tanto a imagem da capa como da primeira página, apresentam a personagem sempre ao lado do Baobá, árvore milenar da cultura africana e símbolo de acolhimento, que pode sugerir também progresso. Vale apontar que a cor da árvore tem a mesma cor roxa dos cabelos da personagem, o que indica a existência de uma ligação entre ambos, como se ela compartilhasse de seus anseios e angústias.

Figura 7: Ilustração da personagem ao lado do Baobá.



Fonte: Caruso (2012)

Outro dado que provoca estranhamento nessa primeira parte é o fato da existência de escravidão nesse continente, pois de acordo com os conhecimentos prévios desses leitores, esta só ocorreu no Brasil. Segundo Alberto da Costa e Silva (2012), os africanos possuíam a mesma língua e costumes e, por isso, não se viam como africanos, o que significava que podiam ser vendidos para tribos vizinhas ou adversárias. No processo de colonização dos portugueses, muitos homens, em perfeitas condições físicas para o trabalho, eram trocados por mercadorias pelos chefes das aldeias, que ostentavam esses pertences entre a tribo.

Do mesmo modo, a personagem *Kamazú* é escravizada por um senhor, também negro, que julga ter direito sobre ele. A partir disso, a personagem inicia um processo de amadurecimento que é indicado pela passagem de tempo na narrativa: “O tempo foi

passando, e Kamazu, que já não era mais criança, lamentava-se por não poder mudar a situação” (p.7).

Nesse ínterim, desabafa sua insatisfação com vó Luana que, através de um provérbio, mostra-lhe a solução para os seus problemas: “O que Deus lhe deu, aceite-o com ambas as mãos!” (p.7). No entanto, ele não percebe de imediato o que isso significa, pois se julga incapaz: “Mas o que tenho? roupas velhas e esfarrapadas, só isso!” (p.7). O garoto não entende de imediato o profundo significado das sábias palavras da anciã, cujo nome simboliza “luz” e “claridade”.

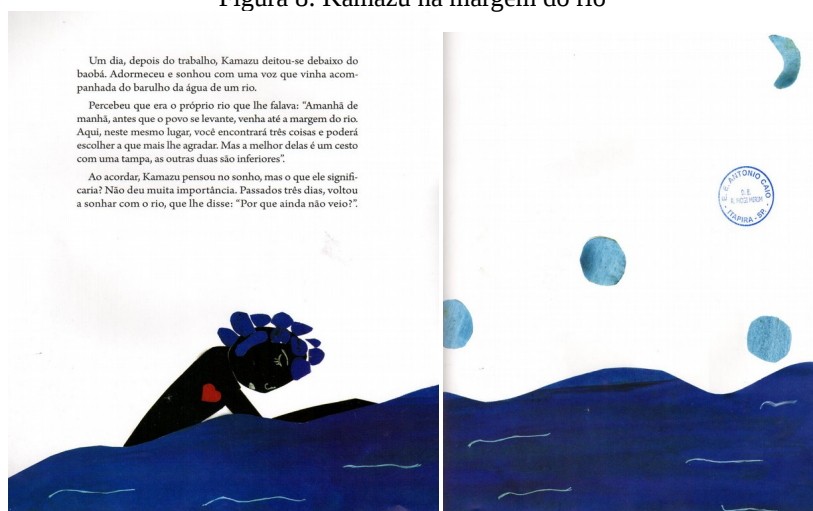
Na tradição africana, as palavras dos mais velhos têm muito valor e a personagem principal reconhece sua sabedoria, assim como os outros escravos, que sempre a procuravam para pedir-lhe ajuda. De acordo com Silva (2012), os africanos têm um respeito religioso pelos mais velhos porque logo eles se tornarão ancestrais. Estes possuem a força de dirigir os que estão aflitos aqui na terra. Portanto, não é incomum que eles recorram aos seus ancestrais e forças da natureza para pedirem auxílio. Todos os povos africanos acreditam que exista um Ente Supremo e, mesmo aqueles que não acreditam, recorrem às suas divindades que possuem ligação com os homens.

A interferência dos ancestrais pode-se dar através dos sonhos, como acontece com a personagem, que depois de um longo dia de trabalho, adormece à sombra do baobá e sonha com uma voz: “Amanhã de manhã, antes que o povo se levante, venha até a margem do rio. Aqui, neste mesmo lugar, você encontrará três coisas e poderá escolher a que mais lhe agradar” (p.8). A voz ainda aponta que a melhor opção é um cesto com uma tampa e que as outras duas são inferiores.

Nessa parte da narrativa, a ilustração disposta em folha dupla confere à ilustração um papel de destaque, pois amplia a compreensão do leitor ao apresentar a personagem adormecida à beira de um rio, ou seja, a imagem reproduz o seu sonho, ao colocar elementos que indicam a passagem do tempo, como a presença da lua, apontando que se passaram horas e que a representação de bolas circulares corresponde ao sonho.

A posição da personagem debruçada à beira do rio indica o quanto ela sofre com a sua condição, embora ainda não consiga entender o real significado dessas palavras. Após três dias a voz retorna em seus sonhos: “Por que ainda não veio?”. Vale destacar que a cor roxa de seus cabelos é a mesma da cor do rio, o que indica a identificação desses elementos da natureza com o seu sofrimento.

Figura 8: Kamazu na margem do rio



Fonte: Caruso (2012).

A presença da ancestralidade também é notada quando o garoto acorda de seu sonho e se põe a buscar adentro à procura do rio. Em uma das árvores vê estampada uma sombra, mas após a forte ventania, a silhueta desaparece e ele segue seu trajeto.

Nessa parte, o leitor deve fazer relações com a voz que ouve em seus sonhos com a sombra, inferindo que ambos estão orientando a personagem até o rio. Cabe a ele, leitor, preencher as lacunas deixadas pelo texto verbal sobre a identidade desta sombra. Nesse sentido, quando toda a turma do sexto ano foi inquirida, um aluno respondeu prontamente que se tratava de um espírito da natureza. Como se observa, o leitor a partir de suas experiências preenche as lacunas deixadas pelo texto, em um processo de reconstrução de sentidos.

Figura 9: Kamazu no bosque

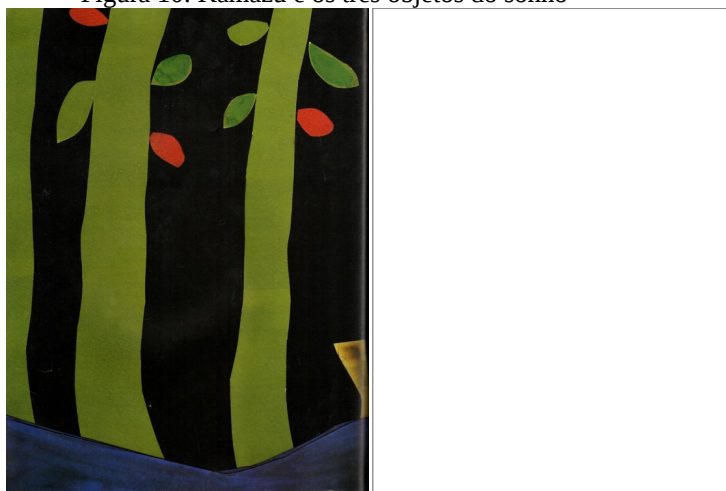


Fonte: Caruso (2012)

A linguagem não-verbal também contribui nesse processo, pois após a personagem caminhar quilômetros até alcançar o rio, a ilustração em folha dupla aponta por meio da cor preta e da lua que se passaram horas e que já havia escurecido. Os alunos compreenderam que Kamazu andou por muito tempo até chegar, finalmente, ao almejado rio.

Ali o protagonista se depara exatamente com os três objetos mencionados no sonho: as espingardas, os dois pacotes de algodão e um cesto tampado. Mas, depois de negar os dois primeiros, aparecem peixes dourados de onde ele recebe uma pedra verde, “calubungo”, dos olhos de um peixe. Nesse momento, ele julga ser uma pedra mágica e, em seguida, ao ver o cesto sendo levado pela correnteza, agarra-o e o deixa escondido nas entranhas do baobá.

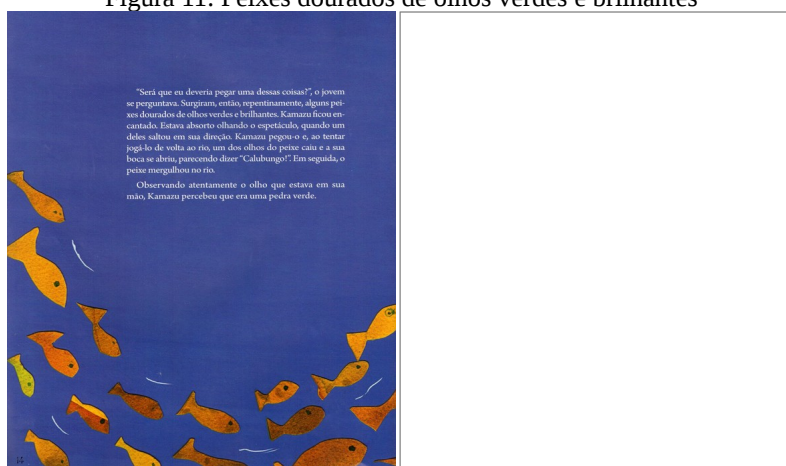
Figura 10: Kamazu e os três objetos do sonho



Fonte: Caruso (2012)

A ilustração aparece em folha dupla, ampliando a compreensão do leitor, pois ela apresenta a imagem dos peixes em movimento para ressaltar a importância da pedra verde dos olhos de cada um e aguçando sua curiosidade: que papel ela desempenharia na história. A partir disso, mais uma vez, solicitamos que os alunos preenchessem as lacunas, de acordo com suas experiências de leitura a fim de construir hipóteses sobre a narrativa. Eles disseram que a imagem seria uma pedra mágica, o que se confirmou depois do retorno à narrativa.

Figura 11: Peixes dourados de olhos verdes e brilhantes



Fonte: Caruso (2012)

Em sequência, Kamazu, ao cair da tarde e após terminar seu serviço, dirige-se até o baobá para descobrir o que havia dentro do cesto. Ele surpreende-se ao encontrar vários frascos vazios e uma rica variedade de ervas medicinais. Ao fazer a recepção dessa história com os alunos do sexto ano, eles apontaram que a personagem iria curar alguém e, chegaram a isso, porque fizeram inferências com a significação do nome da personagem, mencionado no início da narrativa. Pudemos notar a ativação da memória e manutenção do interesse deles pelo enredo.

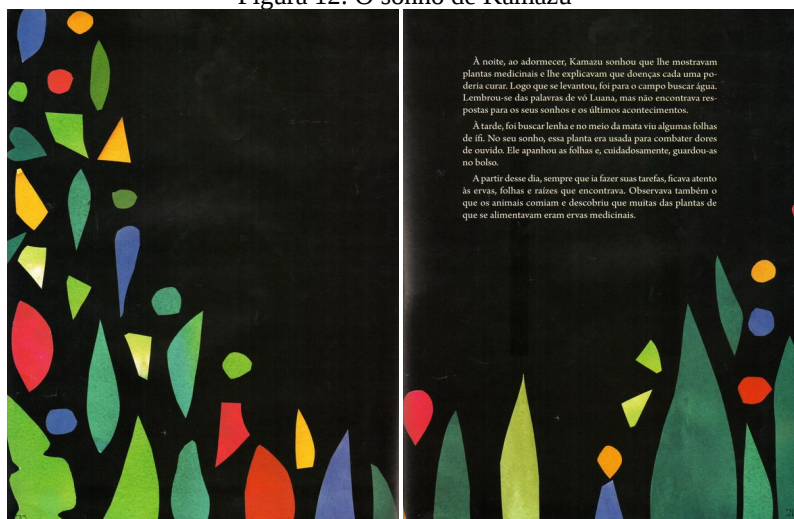
Kamazu liga esses elementos ao sonho que tivera e pergunta à vó Luana se os sonhos transmitem mensagens. Ela é muito precisa ao afirmar que "[...] o sonho é a ligação com nossos ancestrais; muitos símbolos e respostas estão neles..." (p.18). Com base nisso, ele conta à anciã o sonho que tivera e esta lhe revela o significado de cada objeto, dizendo-lhe que a arma é usada para a caça, o algodão para a confecção de tecidos e que ele fizera boa escolha ao optar pelo cesto porque os remédios servem para curar. Ainda lhe antecipa que a pedra é para ajudá-lo nas situações difíceis.

O sonho é marcadamente forte na cultura africana, pois acredita-se que, por meio dele, os ancestrais podem se comunicar e indicar respostas para muitos de seus problemas. Não é diferente com Kamazu, pois à noite, após ter falado com vó Luana, ele adormece e sonha com várias plantas medicinais, cujas doenças cada uma poderia curar. Tudo isso lhe é revelado por seus ancestrais.

A ilustração, nesse momento, é distribuída em folha dupla na cor preta para indicar a passagem de tempo e várias folhas coloridas que representam as ervas em seu sonho. Essa

imagem amplia a compreensão do leitor, pois revela o sonho de Kamazu e todo o seu esforço para tentar compreender o seu sentido.

Figura 12: O sonho de Kamazu



Fonte: Caruso (2012)

Essa resposta logo lhe é indicada durante sua busca por lenha no meio da mata. Nesse espaço, ele encontra uma das ervas contidas em seu sonho e, a partir daí, passa sucessivamente todas as tardes à procura de plantas e raízes. Suas observações o levam a concluir que muitos animais se alimentam dessas ervas para se curarem de alguma enfermidade, tanto que em uma de suas andanças, ele tem a ideia de curar um bichinho com uma erva cicatrizante colhida. Mas, todo esse processo é feito próximo ao baobá de onde ele prepara uma mistura com os apetrechos da cesta. Logo, a utilidade da pedra é revelada ao leitor: ela tem o poder de auxiliar no processo de cura. Após alguns dias, o animal já estava completamente curado.

Novamente a ilustração é apresentada em folha dupla com o fundo em tom de verde para mostrar a importância que essas plantas medicinais têm para a personagem, ou seja, que elas têm o poder de curar e também de libertá-lo de sua condição servil. Todavia, o que chama a atenção na imagem é o contraste apresentado pelas tonalidades vermelha e verde.

O baobá muda de cor conforme as ações da personagem, indicando por meio dela que ele pode curar as doenças. Tal fato é percebido porque Kamazu está apenas com parte do corpo coberto pela árvore e com suas mãos apresentando o frasco que contém o remédio capaz de curar as doenças. Portanto, por meio dessa cena, os alunos conseguiram inferir

que, por meio de suas mãos, ele tem a solução para a cura não só das doenças, mas a solução que o conduzirá à liberdade.

Figura 13: Kamazu cura um suricato



Fonte: Caruso (2012)

Essa alternativa não demora a aparecer, visto que, em uma noite, a personagem ouve um casal pedindo ajuda para curar sua filha doente. De imediato, ele se prontifica a ajudar, mas o patrão, autoritário, o inferioriza diante deles. Mas, Kamazu se impõe dizendo que pode ajudar, o que causa grande irritação em seu chefe que diz ao casal que o castigue, caso falhe.

Nota-se novamente pela ilustração em folha dupla a postura de autoridade do patrão e a humildade de Kamazu ao oferecer ajuda. Nesse momento, o frasco que carrega em sua mão adquire a cor vermelha, pondo o objeto em destaque. Para os alunos, esse destaque sugeriu que ali se encontrava uma possibilidade de cura.

Figura 14: Kamazu convence o patrão



Fonte: Caruso (2012)

Kamazu inicia seu ritual e passa a visitá-la durante dias até cessar sua febre. Em recompensa, ele recebe um novilho. A imagem em folha dupla mostra a dedicação da personagem ao lado da enferma e a marcação de tempo é dada por meio da lua em sucessivos formatos. Outro elemento que se destaca é a recorrência da cor roxa de seus cabelos. Essa tonalidade o acompanha em toda a narrativa, para os alunos ela indicava que o herói estava em transe, ou seja, “em outra dimensão, mágica”: a da cura.

Figura 15: Kamazu visita a garota doente

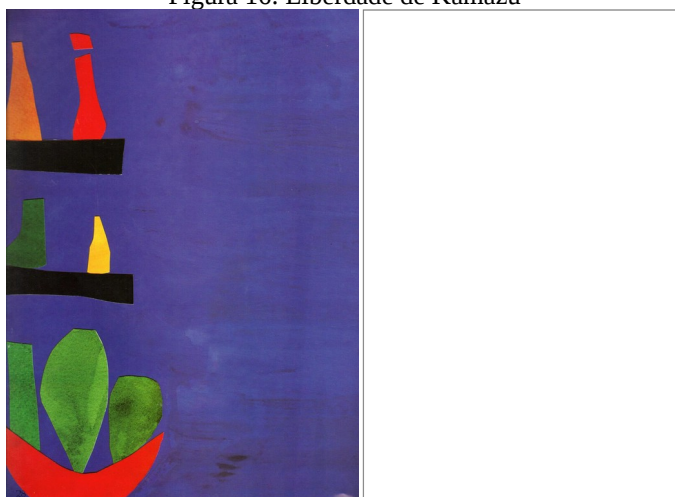


Fonte: Caruso (2012)

Diante disso, muitas pessoas passam a procurá-lo, o que faz dele um grande curandeiro. Com todo esse sucesso, adquire muitos novilhos e decide comprar sua liberdade e a de vó Luana. Com isso, ao adquirir mais terras casa-se com uma linda moça. Vó Luana segue com seus provérbios e sua profunda admiração por Kamazu: “O que você fizer, faça-o bem feito: um homem deve ter aspirações, deve subir até onde puder chegar” (p.30)

Nessa parte da narrativa, a imagem é distribuída em folha dupla e apresenta a personagem de braços abertos com uma pomba branca voando de uma de suas mãos. Também traz a pedra calubungo ao peito simbolizando a liberdade alcançada por causa do seu conhecimento em ervas. Vale salientar que a cor de seus cabelos não possui mais a cor roxa, mas cores claras que misturam-se com a cor preta. Todavia, essa coloração retorna na última página quando se une a sua mulher. Neste momento, a personagem já usa roupas o que denota o alcance de sua liberdade e o fim de sua condição servil.

Figura 16: Liberdade de Kamazu



Fonte: Caruso (2012)

A obra “Kamazu” (2011), de Carla Caruso, foi escolhida porque é dirigida, especialmente, aos alunos dos anos finais do ensino fundamental II. Embora a obra não conste nos acervos da instituição, alvo desta pesquisa, ela atende a preferência dessa faixa etária de ensino e, também, porque trata da temática étnico-racial em estudo.

Levar uma literatura de temática africana e afro-brasileira na sala de aula não é tarefa das mais fáceis porque toca nos conceitos prévios de cada leitor, já enraizados pela cultura e ensino etnocêntricos. Diante disso, urge a necessidade de desconstruir estes preceitos tão consolidados em seu imaginário e oferecer outra visão, mais valorativa dos símbolos africanos e afro-brasileiros.

Desse modo, trabalhar essa temática é mais que apenas cumprir uma obrigatoriedade, é (re)construir toda essa memória que foi apagada para que os jovens possam formar sua identidade de forma positiva e possam se expressar por meio dela.

Este trabalho não se volta apenas à população negra, mas a todos que estão incluídos nos espaços escolares a fim de que estes construam um novo olhar sobre uma cultura que há muito foi alvo de preconceitos e se sintam, assim, pertencentes a uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Sendo assim, ao abordar o livro em questão, dois estudantes revelaram, por meio de seus comentários, certa estigmatização pelas personagens do livro. Logo, ao perguntar o que sugeria a capa, um aluno, também de origem afrodescendente, disse: “Olha o neguinho”. Outro caso, que chamou atenção foi o comentário feito por outro aluno sobre o desfecho da história, ele disse que a personagem principal havia se casado com uma mulher “feia”. Diante dessas revelações, notamos que em ambos os discursos estavam presentes o preconceito, embora não tenham respondido, em momento algum, porque achavam a

personagem “feia” ou porque o personagem era chamado de “negrinho”. Outro aspecto que percebemos é que o aluno afrodescendente não se reconhece como tal .

Portanto, levá-los a conhecer uma cultura diversa da sua, certamente, os ajudará a olhar de modo diferente o que sempre foi visto como estigma e, mais que isso, observar que somos todos humanos e temos muito mais em comum que diferenças. Encontrar o respeito pela diversidade, por meio do texto literário, e sua identificação com o outro não exige que o mediador se debruce em explicações várias, pois o texto literário dialoga com o leitor e este com sua experiência de leitura, atribui sentidos ao que lê.

Isso pode ser observado por meio dos depoimentos colhidos após a leitura da obra. Eles demonstraram ter compreendido a temática tratada e ressaltaram o feito heróico da personagem principal que mesmo sofrendo preconceitos, encontra um caminho para a liberdade. Contudo, embora a narrativa focalize uma personagem negra escravizada no território africano, não deixa de apontar uma mensagem de superação para o jovem leitor. Os relatos escritos desses alunos do sexto ano sobre sua apreciação em relação à obra atestam isso:

Eu gostei da história porque ele mesmo se libertou da escravidão e ainda se tornou um curandeiro.

Sim. Porque fala sobre as histórias do nossos decendentes e gostei da parte quando ele sonha com a voz dizendo para ele ir na beira do rio.

Sim, porque conta bastante sobre a antiguidade e do escravizado e a libertação e da parte mais legal foi quando o peixe pula na mão do “Kamazu” e sai o olho.

Gostei muito da história pq fala sobre a escravidão que estava acontecendo antigamente que era a escravidão e tem um pouco dessa escravidão, eu gostei da parte Kamazu vê um cesto e pega e vê dentro tem erva medicinais e vai curando pessoas e animais.

Sim, porque ele ajunta dinheiro para comprar sua liberdade e a da Vó Luana.

Eu gostei, porque conta de um menino que era escravo e conquistou sua liberdade, curando uma menina.

Em vista disso, fica evidente que a leitura do texto literário contribuiu para a ampliação do conhecimento prévio desses leitores, pois apresentou uma história que rompe com seus conceitos prévios ao apontar a existência da escravidão no continente africano e as consequentes privações sofridas pela personagem. Ainda, observa-se através dos relatos o

interesse por alguns elementos que despertam sua imaginação, como a citação à voz, presente nos sonhos da personagem, e aos olhos dos peixes que se transformam em pedras verdes.

Por fim, a obra instaurou um diálogo com o leitor, pois ele colocou toda sua experiência de leitura para completar as lacunas deixadas pelo texto. Um bom exemplo disso refere-se à ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre a escravidão no Brasil, onde um deles apontou como os africanos eram escravizados aqui, com correntes e açoites.

A partir disso, ao apresentar Kamazu, eles puderam fazer referência ao que já sabiam: que esta personagem, assim como os outros, também sofre ao ficar refém de um senhor autoritário e a fazer um trabalho forçado.

Lemos muitos outros textos ao longo do ano, como *Obax* (2010), de André Neves; *Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos e outras histórias africanas* (2016), de Celso Sisto, entre outros, contudo, devido à necessidade de recorte e de manter a dimensão deste trabalho adequada ao prazo disponível para defesa, optamos por um recorte. Fica a sugestão para pesquisa futuras de exploração da recepção desses outros textos mencionados que, também, nos auxiliaram na ampliação dos horizontes de expectativas de nossos alunos.

4.8 O mundo nos cabelos: recepção da obra *No mundo Black Power de Tayó* (2013), da autora Kiusam de Oliveira

A etapa da ampliação do horizonte de expectativas dos alunos também abrangeu a leitura da obra, *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), da autora Kiusam de Oliveira, que, além de escrever livros, exerce outras atividades como arte-educadora, contadora de histórias, bailarina e coreógrafa. É também doutora em Educação e mestre em Psicologia pela USP, com ampla experiência em sala de aula, do ensino infantil ao nível superior. É especialista nas temáticas das relações étnico-raciais e ativista do movimento negro há quase 30 anos. Realiza palestras e oficinas sobre o tema em congressos e universidades em todo país. É também autora do livro, *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), que foi recomendado pela FNLIJ/2010 e selecionado para o PNBE/2011.

A obra, *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), embora não esteja no PNBE dos anos finais do ensino fundamental, trata de uma temática de total importância para os alunos, pois sua narrativa apresenta uma personagem que sente orgulho de pertença étnico-racial e

isso contribui para a formação de uma representação valorativa acerca de si e do outro. A narrativa nos conta a história da personagem Tayó, de apenas seis anos, que tem orgulho de seu cabelo crespo todo enfeitado, mas sofre preconceito dos colegas, pelo fato deles dizerem que seu cabelo é ruim. Em vista disso, ela apresenta elevada autoestima ao afirmar que seu cabelo “[...] É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso” (OLIVEIRA, 2013, p.27).

Figura 17 – Tayó e o preconceito na escola



Fonte: Oliveira (2013)

Como se observa, a personagem desautomatiza o olhar do leitor, já acostumado a presenciar situações de discriminação, em que a vítima sempre se recolhe em seu mundo ou silencia-se diante das agressões. Mas, não é o caso de Tayó, pois ela possui uma elevada autoestima sobre sua origem afro e não se deixa abater pelos comentários depreciativos que lhe são dirigidos, uma vez que se reconhece como herdeira de um legado cultural de muito valor.

Essa representação positiva da sua cultura advém dos valores que são retransmitidos por sua mãe que, segundo ela, é uma “RAINHA” e, ao mesmo tempo, um “espelho” onde pode mirar-se. Pelos depoimentos em sala, contudo, notamos que essas representações positivas não apareciam nos discursos dos alunos, muitas vezes expostos desde a infância, a diversas formas de negação de sua negritude.

De acordo com Arena e Lopes (2013, p.1155), a “[...] população negra encontra dificuldades para buscar referências, nas relações com os vários grupos sociais como a família, a escola, o trabalho, para a construção da identidade étnico-racial”, porque sempre esteve sujeita ao universo imposto pela supremacia da cultura branca em nossa sociedade, a qual dita um padrão, quase uma norma a ser seguida: ser alto, magro, branco, loiro e de olhos claros.

Diante dessa padronização propagada também pela mídia, em que a presença de negros em peças publicitárias, filmes, séries, entre outras produções, muitas vezes é negligenciada, torna-se difícil para estes jovens terem uma referência positiva que lhes possibilite construir a sua identidade. Segundo Dagoberto Buim Arena e Naiane Rufino Lopes, a “[...] a população negra não consegue encontrar elementos positivos para construir sua identidade étnica, sua singularidade e sua posição única no mundo”, pois faltam a ela, em sua vida social, representações positivas sobre o seu pertencimento étnico-racial (ARENA; LOPES, 2013, p.1157).

Tendo isso em vista, iniciamos o trabalho de recepção da obra, levantando seu conhecimento prévio sobre as histórias de princesas que conheciam. Eles apontaram diversas histórias que apresentavam protagonistas brancas, como *Rapunzel*, *Branca de Neve*, *Cinderela*, e, inclusive, o filme *Malévola* (2014), que é uma adaptação cinematográfica do conto de fadas *A Bela adormecida*, dos irmãos Grimm. Nesse sentido, questionamos se conheciam alguma história com princesas negras, visto que apresentaríamos a história de Tayó, uma menina de seis anos que tem orgulho do seu Black Power. Eles disseram que não possuíam referência alguma, mas afirmaram que deviam existir princesas negras.

Em seguida, pedimos a eles que apontassem em quais histórias existiam princesas que possuíam orgulho de seus cabelos. Eles apontaram o conto de fadas *Rapunzel*, dos irmãos Grimm, cuja protagonista tem seus cabelos cortados pela bruxa por causa da sua tentativa de fuga. Esta história, fruto de uma visão eurocêntrica, dialoga com a obra analisada porque também apresenta uma personagem que tem orgulho de suas madeixas.

Assim, com o objetivo de levantar hipóteses sobre o que pensavam acerca de suas características físicas, perguntamos a eles se apreciavam seus cabelos. Diante desse questionamento, eles apontaram que seus cabelos eram “ruins” e de “bombril”, e que prefeririam ter “cabelos lisos” porque, segundo eles, são mais bonitos.

Diante disso, perguntamos de onde tiraram essa expressão “ruim” e se alguém havia dito o que é, afinal, algo “ruim”. Eles disseram que as pessoas de um modo geral afirmam isso. Assim, por meio de suas respostas, notamos a presença de um estereótipo negativo acerca de sua própria origem étnica, que é disseminada pela ideologia do branqueamento que “[...] divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, de comandar e de dizer o que é bom para todos” (ARENA; LOPES, 2013, p.1157).

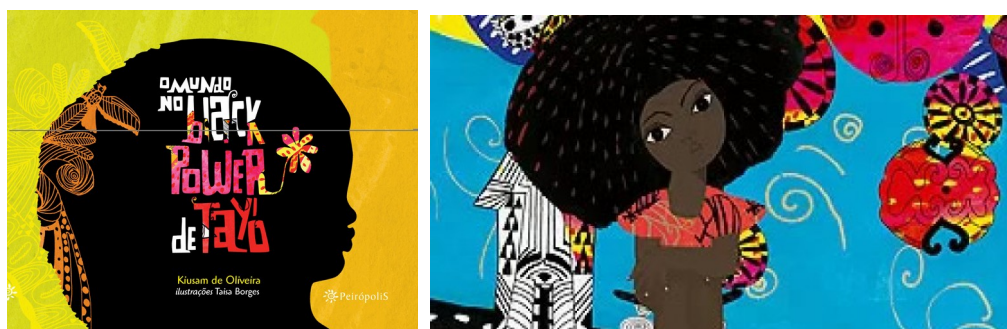
Em razão disso, muitos têm como ideal de beleza o cabelo liso e loiro porque este é o padrão imposto pela mídia e também o modelo que encontram nos livros infantojuvenis,

sobretudo, nos contos de fadas, que deixam transparecer uma visão eurocêntrica, na qual as crianças não-brancas procuram referências. Segundo, Arena e Lopes (2013, p.1155), “[...] ser branco tornou-se, no imaginário social, o exemplo de portar características positivas”. Diante disso, a literatura infantojuvenil ainda carece de títulos com personagens negros protagonistas nos quais crianças e jovens possam se espelhar. Essa homogeneização alarga as diferenças, pois considera o diferente, como inferior e inadequado.

Assim, dando continuidade à leitura, perguntamos o que significava “Black Power” e o que representou esse movimento. Eles fizeram referência ao programa juvenil “*Power Rangers*”, chegando ao significado de “Preto Poderoso”. Assim, ressaltamos que ele ganhou esse nome devido ao penteado usado em formato alto e arredondado que se tornou símbolo de beleza, mas também de protesto e afirmação da identidade negra.

Desse modo, levantamos seu conhecimento prévio ao abordar a capa e a ilustração e, de imediato, responderam que se tratava de uma garota com cabelo “Black Power”. Durante a leitura percebemos o olhar de surpresa dos alunos frente a essa afirmação positiva da personagem: “MEU CABELO É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso”. Certamente, isso abalou suas expectativas, pois o discurso da personagem revela um olhar positivo da sua etnia, fazendo com que se identifiquem com ela. Por outro lado, isso também provocou inquietação em alguns alunos, também afrodescendentes que, ao verem as imagens do cabelo da personagem, reproduziram um olhar estereotipado, sobretudo, ao dizerem: “cabelo ruim” ou “esse cabelo tá cheio de piolho”.

Figura 18: *O mundo no Black Power de Tayó*



Fonte: Oliveira (2013)

Essa atitude preconceituosa advém de nosso próprio passado colonial, cujas representações eram feitas para “[...] posicionar o/a negro/a e o/a indígena como o “outro” no Brasil, o “anormal”, isto é, aquele/a que se diferencia da norma e, ao mesmo tempo, é usado

para reforçar a norma” (FREITAS, 2014, p.185). Esse tipo de discurso circulou fortemente em nossa sociedade e constituiu-se como uma forma de poder que ditava uma normalização e uma imagem invertida do negro e/ou indígena (FREITAS, 2014). Essas imagens, infelizmente, fruto dessa herança colonial, ainda circulam nos tempos atuais, por meio de discursos depreciativos presentes na memória coletiva de vários grupos.

Terminada a leitura da narrativa, propusemos uma atividade, a fim de fazê-los refletir acerca do tema tratado na história e que também fora revelado por eles na primeira etapa do Método Recepcional. Assim, distribuimos para cada um dos participantes uma folha sulfite com uma esfera em seu centro para que representassem com barbantes coloridos como desejavam seus cabelos. Os alunos foram divididos em duplas e durante a realização do trabalho, percebemos que eles auxiliavam uns aos outros na elaboração de tranças ou empréstimo de materiais. Enfim, a turma demonstrou muito respeito e carinho durante a produção de seus trabalhos. A seguir, pode-se visualizar alguns resultados:

Figura 19: Ilustração com barbantes



Com base na produção apresentada pelos alunos, percebemos uma característica recorrente na maioria dos trabalhos: a cor da pele representada é a cor branca, exceto em alguns trabalhos em que usaram outro tom para simbolizar a pele negra. Com isso, constatamos que alguns alunos afrodescendentes, ainda, elegeram a cor branca, embora a ilustração dos cabelos feita por eles denotasse origem étnica afro.

Tendo isso em vista, notamos que a imagem do branco como sendo mais bonito e superior está inculcada em sua visão de mundo, às vezes de modo implícito, através da representação de seu desenho e outras, por meio de seu próprio discurso: “vou deixar branco porque é mais bonito”.

Essa negação da identidade étnica remonta a sua infância. De acordo com Arena e Lopes (2013), “[...] as crianças negras aprendem a negação da identidade pela condição de inferioridade das diferenças físicas, sociais, culturais; nos programas televisivos, nos livros, nos filmes, nos brinquedos”, onde sua presença sempre é negligenciada, não restando a ela alguma representação positiva para que tenha orgulho de seu pertencimento étnico-racial (ARENA; LOPES, p.1157).

Diante disso, notamos que a supremacia da estética branca está imbricada em seu olhar, carente, de uma representação positiva de sua pertença étnico-racial. A mídia em geral divulga e impõe esse modelo como um padrão a ser seguido por todos os grupos, ampliando as diferenças físicas, culturais e sociais.

No entanto, encontramos de maneira ainda tímida a inserção de representantes dessa etnia nos meios de comunicação devido às mudanças ocasionadas pelas políticas públicas e movimentos negros. Como se nota isso está sendo feito de maneira gradativa na sociedade, que já começa a dar os primeiros impulsos através de projetos que promovem a reflexão e a equidade entre os diferentes grupos sociais.

Assim, com o objetivo de observar as mudanças obtidas através da experiência com a leitura literária, solicitamos à turma que registrasse a mensagem deixada pela obra e pelo trabalho realizado por eles:

Aluno A: É um livro muito legal e fala sobre não ser racista com o cabelo e com a pele.

Aluno B: Eu achei bem interessante o que o livro fala e eu escolhi aquela cor porque todo mundo tem preceito e aquele cabelo é por o mesmo motivo.

Aluno C: Saber o cotidiano que acontece com Tayó, eu senti como uma pessoa se sente com aquele cabelo que a pessoa tem, é divertido, mas tem muitas pessoas que sofrem bullying.

Aluno D: *Foi muito legal eu tive a impressão que muitos hoje sofre bullying por causa da cor da pele eu acho errado por isso fiz os cabelos simbolizando as mulheres do cabelo trançado.*

Aluno E: *Eu achei bem legal a história “No mundo Black Power”. Eu escolhi este desenho na intenção de ficar com o meu desenho idêntico da Tayó.*

Aluno F: *Senti emocionada, porque eu tenho um Black Power.*

Aluno G: *Eu tive a impressão que a menina não ligava para o que as pessoas diziam. Eu gostei da cor e do estilo do meu desenho.*

Aluno H: *Eu achei muito legal na parte que a mãe coloca muitos acessórios no cabelo dela.*

Diante desses depoimentos, observamos que a narrativa contribuiu para promover a ruptura dos estereótipos que apresentaram inicialmente em seus relatos, pois ao vivenciarem essa experiência com a leitura literária, puderam tomar consciência dos efeitos que o preconceito pode ocasionar ao se colocarem no lugar do outro. Este outro que possui uma cultura que é negada cotidianamente e que ainda carece de referências positivas sobre sua própria origem.

Muitos se identificaram com a personagem Tayó, pois ela representa de forma positiva o seu pertencimento étnico-racial, ou seja, ela expressa todo seu orgulho pela sua origem afro. Na verdade, ela constituiu-se como um espelho, onde o leitor consegue se reconhecer e, até mesmo, se inspirar. Nas palavras do jornalista e escritor Oswaldo Faustino, “Tayó é uma princesinha que chega em forma de espelho para que outras princesinhas se mirem...” e sejam felizes (OLIVEIRA, 2013, p.41).

Desse modo, deduzimos que realmente, como afirma Candido (1995), a literatura humaniza em sentido profundo porque faz viver e abre para o outro, ou seja, amplia os horizontes de expectativa (ISER, 1996 e 1999).

4.9 O mundo nos cabelos

Terminada a primeira leitura da obra, convidamos os alunos a analisarem de modo mais atento a relação de sentido entre texto verbal e não verbal, visto que a ilustração em interação com a linguagem escrita provoca o olhar de descoberta no leitor, em geral, acostumado com a facilidade da linguagem empregada em outros suportes que circulam socialmente.

Em *No mundo Black Power de Tayó* (2013), a imagem é predominante em relação ao texto verbal, pois ela ocupa todo o espaço da página, exigindo a colaboração do leitor para que ele mobilize sua *biblioteca vivida* no preenchimento de vazios que ocorrem no texto.

Essa obra é ilustrada em folha dupla, o que confere uma interação mais efetiva entre texto escrito e imagem, cujo sentido emerge da interação entre os dois. Essa representação possibilita ao leitor a desautomatização do seu olhar, uma vez que esse modo expressivo rompe com o “[...] movimento de encadear páginas na leitura” (FERREIRA, 2012, p.5).

Sendo assim, na segunda capa, deparamo-nos com a ilustração em folha dupla, apresentando a predominância das cores vermelha e amarela ao fundo, que parecem representar a face da personagem e seu olhar de curiosidade em relação aos seres da natureza.

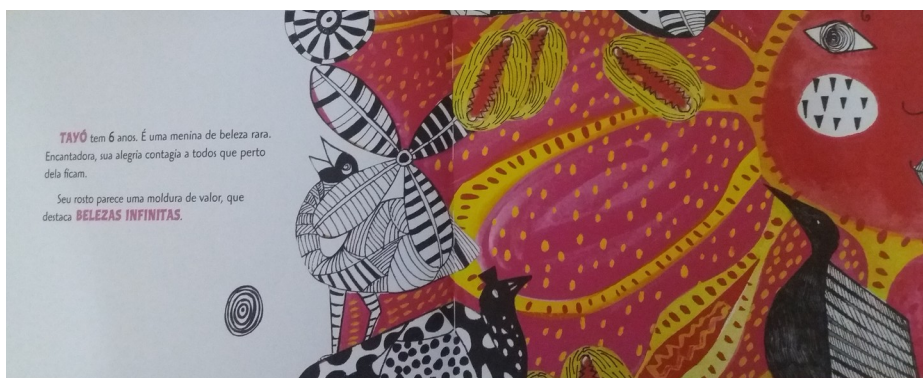
Figura 20 – Tayó e seu olhar de descoberta



Fonte: Oliveira (2013)

Logo, na abertura da narrativa, o olhar do leitor é direcionado ao texto verbal, que apresenta a personagem Tayó (p.8), cujo nome aparece destacado em relação às outras frases. De acordo com informações apresentadas no glossário do livro, seu nome de origem africana (iorubano) significa “da alegria”, podendo ser usado tanto no masculino como feminino.

Figura 21 – Tayó e suas belezas infinitas

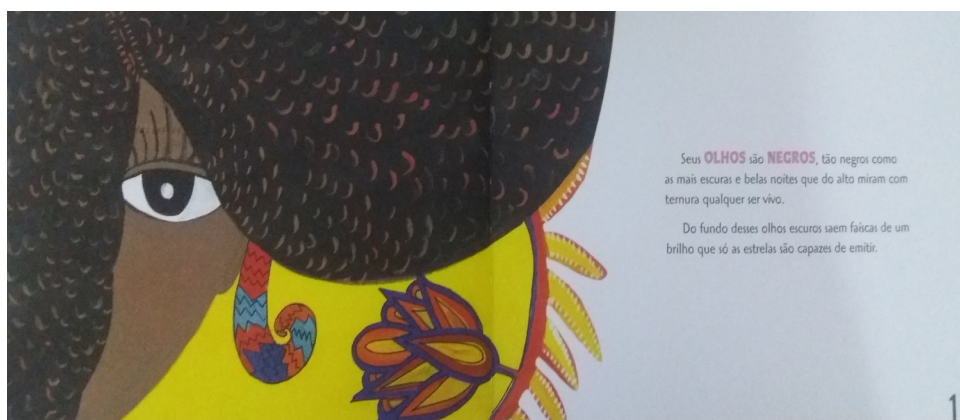


Fonte: Oliveira (2013)

O narrador a caracteriza ao apresentar adjetivos e locuções adjetivas associadas à palavra “menina”, beleza *rara, encantadora*; seu rosto, moldura *de valor*, belezas *infinitas*. Ele, por meio dessas qualidades, procura qualificar a menina TAYÓ, que tem seu nome em destaque, assim como a expressão final “BELEZAS INFINITAS”. Essa expressão, composta por duas palavras em caixa alta, sugere que a personagem não pode ser mensurada. Com isso, o narrador a representa de forma positiva, dotando-a de empoderamento em relação a sua origem afro. A ilustração destaca essas características apontadas pelo texto escrito, além de desautomatizar o olhar do leitor, acostumado a encontrar imagens lineares ao virar a página.

Em seguida, o texto verbal caracteriza seus “olhos negros” ao compará-lo com “as mais escuras e belas noites”, que possuem a capacidade de olhar com ternura quem se aproxima. Essa comparação se refere à Tayó, destacando a sua ternura pela existência. Ao relacionar a linguagem escrita com a ilustração dos seus olhos negros, notamos que, de dentro dos seus olhos, há a representação de uma lua, de brilho intenso, capaz de emitir faíscas, como aponta o texto verbal.

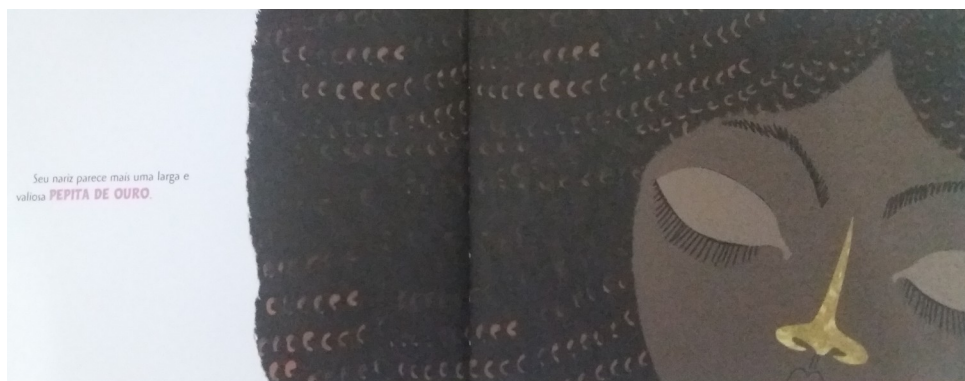
Figura 22 – Tayó e seus olhos de brilho intenso



Fonte: Oliveira (2013)

Na próxima página, o narrador caracteriza seu nariz ao usar os adjetivos “larga” e “valiosa”, comparando-o a uma “pepita de ouro”. Mais uma vez, ele procura representar de forma positiva suas características físicas que, muitas vezes, são alvo de preconceitos. Dessa forma, a imagem, em conjunto com o texto escrito, desconstrói esse estereótipo, ao representar a beleza da personagem de forma valorativa.

Figura 23 – Tayó e seu nariz de pepita de ouro



Fonte: Oliveira (2013)

A autora também enriquece o texto ao apresentar palavras do vocabulário africano, como “orobô”, fruto africano de gosto forte e parecido com a castanha. Mas, essa palavra é comparada aos lábios de Tayó, negros como esse fruto. Mais uma vez, o narrador enaltece sua beleza e rompe com os estereótipos comumente usados para representar sua etnia, como “beijo grande”, ao dizer que eles só pronunciavam “palavras de amor”. Para indicar essa conotação, a ilustração apresenta a personagem em destaque com um gatinho, que parece acarinhá-la. Isso sugere a ternura que a personagem possui em relação a todos.

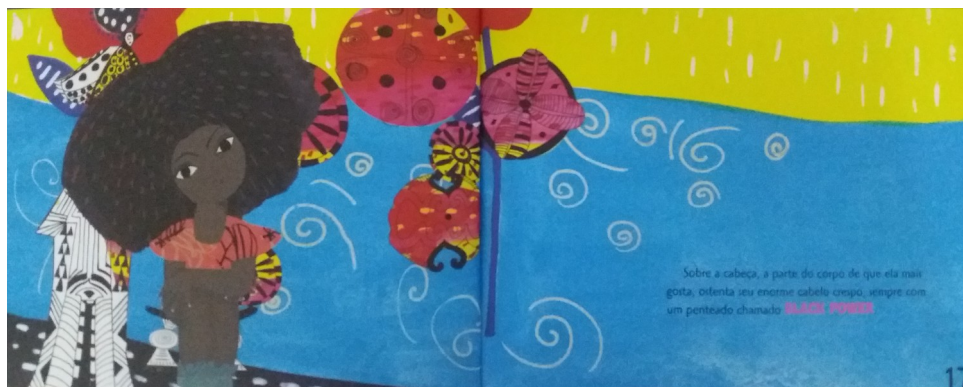
Figura 24 – Tayó e seus lábios de orobô



Fonte: Oliveira (2013)

A seguir, o narrador apresenta seu cabelo Black Power, a parte preferida de seu corpo, que ostenta sempre um penteado diferente. A imagem em folha dupla chama a atenção para a ternura que é transmitida através de seu olhar e para as figuras, ao fundo, que representam os elementos usados por ela para enfeitar seus cabelos.

Figura 25 – Tayó e seu Black Power



Fonte: Oliveira (2013)

Como se pode notar, as ilustrações são comoventes, possuem pregnância estética (FERREIRA, 2012), pelo jogo de cores e texturas, para permanecerem no imaginário dos leitores e desautomatizarem seus olhares habituados às imagens estereotipadas da cultura de massa.

Na próxima página, o narrador destaca o sucesso de seu penteado que é sempre enfeitado pela mãe, que se apresenta sempre disposta para prepará-lo. A ilustração destaca o que é apresentado pelo plano verbal, ao indicar a imagem da mãe procurando florzinhas para compor o penteado da filha. As duas linguagens apontam a mãe como uma representação positiva para Tayó, que tem um modelo a seguir, ao contrário de muitos afrodescendentes que carecem de um “espelho” onde se mirarem. Assim, a personagem passa a pedir à mãe os mais diferentes suportes para compor seu penteado e ela sempre se mostra receptiva para atender a seus desejos.

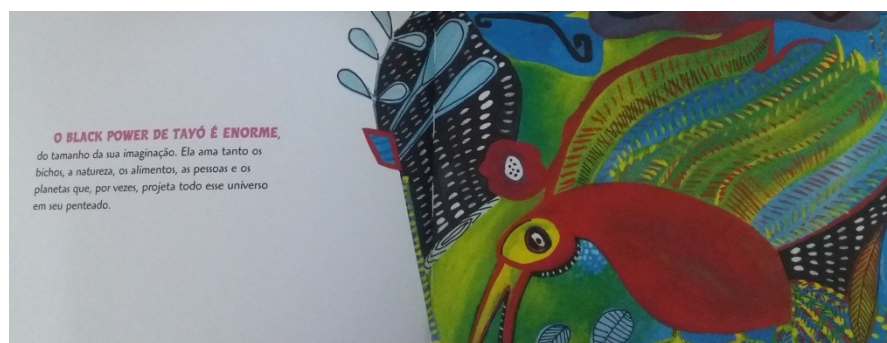
Figura 26 – A mãe de Tayó e seus enfeites



Fonte: Oliveira (2013)

O narrador, ao usar a expressão, “O BLACK POWER DE TAYÓ É ENORME”, rompe com as expectativas do leitor ao completar, em seguida, que ele é do tamanho de sua imaginação. O texto escrito deixa lacunas que o leitor deve completar ao acionar sua biblioteca vivida. No caso do adjetivo, “enorme”, que caracteriza seu penteado, novamente, o leitor pode associá-lo aos estereótipos usados para se referir a esse penteado. No entanto, suas expectativas são rompidas quando o narrador indica que ela projeta o mundo inteiro em seus cabelos. A imagem, ao lado direito, aponta uma miscelânea de cores e elementos naturais, que parecem compor seu penteado.

Figura 27 – Tayó e seu enorme Black Power



Fonte: Oliveira (2013)

Em seguida, mesmo sofrendo preconceito na escola por causa de seu Black Power, ela não se anula nem se refugia, pelo contrário, mostra-se orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial diante de comentários, como “seu cabelo é ruim”. Nesta parte, o leitor tem suas certezas abaladas diante da resposta positiva da personagem, “MEU CABELO É MUITO BOM” (p.27). Novamente, o texto se apresenta em caixa alta para apontar o posicionamento da personagem que, mesmo na ilustração, se mostra altiva e não se deixa afetar pelos comentários depreciativos.

Figura 28 – Tayó e o preconceito na escola



Fonte: Oliveira (2013)

A personagem quando retorna para casa se põe pensativa diante do preconceito mostrado pelos colegas. Nesse momento, ela resgata a memória de seus antepassados e a forma desumana como eram tratados no período escravista. Ela remonta a esse passado histórico porque os estereótipos reproduzidos nos tempos de hoje devem-se à hegemonia branca que impôs um padrão a ser seguido. Nesse sentido, como forma de valorar sua origem, passa a representar essas memórias em seus cabelos. A ilustração aponta Tayó olhando para o alto, fazendo o leitor, novamente, preencher as lacunas deixadas pelo texto. Esta posição revela que a personagem está recordando os sofrimentos de seus antepassados durante esse passado colonial.

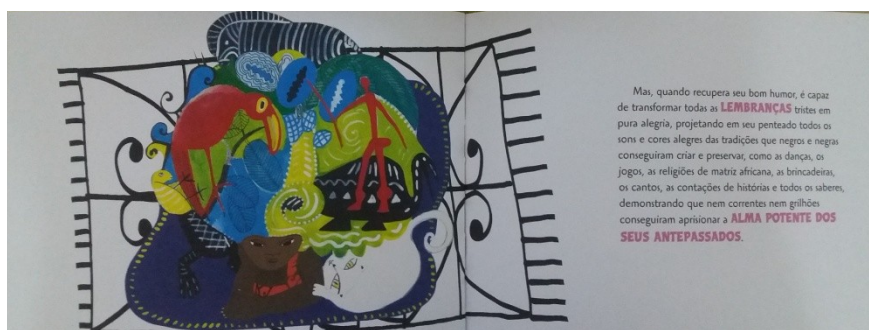
Figura 29 – Tayó e a memória de seus antepassados



Fonte: Oliveira (2013)

Tayó transforma suas “LEMBRANÇAS” tristes em pura alegria, ao projetar em seu penteado, todos os elementos da tradição que a população negra conseguiu preservar, valorando, assim, a “ALMA POTENTE DOS SEUS ANTEPASSADOS”. Mais uma vez, a imagem põe em evidência seu penteado todo enfeitado pelos elementos de sua tradição. O leitor deve novamente completar os vazios deixados pelo texto, ao associar essa última expressão à tradição, que mantém e preserva sua cultura e seus costumes, impedindo o apagamento de sua herança cultural.

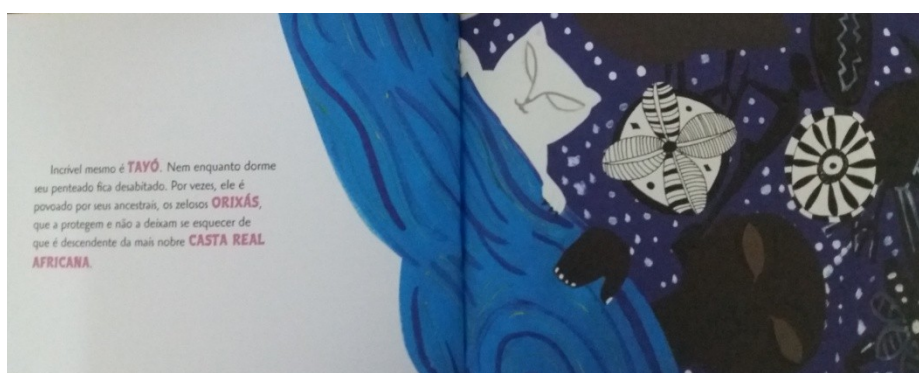
Figura 30 – Tayó e a preservação de sua cultura



Fonte: Oliveira (2013)

Em sequência, o narrador aponta a presença dos orixás que a protegem enquanto dorme, fazendo-a lembrar-se de seu pertencimento étnico. O leitor é levado a conhecer outros elementos da cultura africana, sobretudo, das religiões de matriz africana. Todos eles acreditam na força dos ancestrais que protegem e transmitem conselhos durante os sonhos. Isso reforça a riqueza de sua cultura, deixando-a com orgulho de sua pertença étnico-racial. A ilustração corrobora com o texto escrito, ao apresentar seu penteado na cor roxa, simbolizando sua carga mítica que provém de seus ancestrais.

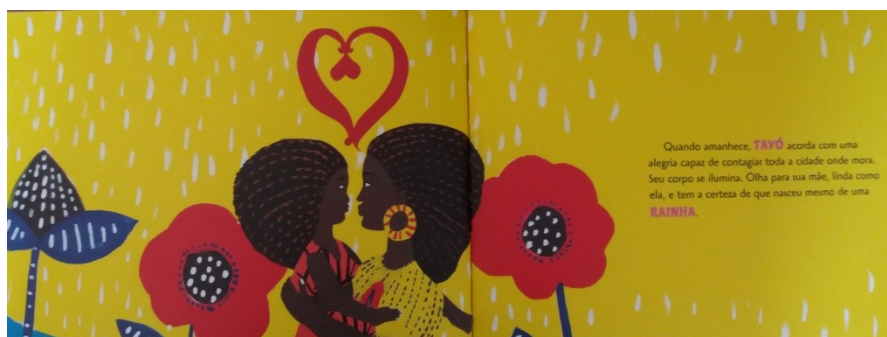
Figura 31 – Tayó e a seus orixás protetores



Fonte: Oliveira (2013)

Assim, Tayó se ilumina ao recordar que é herdeira de um rico legado cultural e irradia isso por onde passa. Também reconhece sua mãe como uma “RAINHA”, enaltecendo sua beleza, uma representação positiva para ela. O plano imagético apresenta o fundo em amarelo para denotar sua alegria e orgulho de seu pertencimento.

Figura 32 – Tayó e sua alegria contagiante



Fonte: Oliveira (2013)

Desse modo, Tayó projeta-se como uma princesa, herdeira de um patrimônio cultural, que é expresso em seu penteado. A imagem de Tayó, com uma coroa de palha, expressa a

afirmação de sua identidade étnico-cultural. Ao final, o texto escrito indica que Tayó, assim como outras princesas, devem sentir orgulho de seu pertencimento étnico-racial, como se estivesse carregando “COROAS REAIS”. O termo “reais” é ambíguo, pois está representando tanto a coroa real usada por reis e rainhas como também, uma coroa de verdade, em seu sentido denotativo.

Figura 33 – Tayó e sua coroa de palha da costa



Fonte: Oliveira (2013)

Nesse sentido, a obra procura apontar de forma positiva as características físicas dessa população, que sofre preconceito devido ao seu pertencimento étnico-cultural. Tudo isso é resultado da política de branqueamento que vigorou em nossa sociedade, que apontava um padrão a ser seguido, no caso, os valores eurocêntricos que enaltecem a superioridade dos brancos.

Mas, Tayó nada contra a corrente ao apresentar elevada autoestima por ser herdeira de um legado cultural que contribui para manter sua memória viva. Além disso, vale ressaltar os modelos positivos que a personagem possui. Ela admira a beleza de sua mãe e nela se espelha, sentindo-se também uma princesa. Isso indica como a população negra ainda carece de referências positivas sobre sua origem, mesmo em seu núcleo familiar, em contraste com a mãe de Tayó, que se apresenta sempre disponível aos desejos da filha.

Assim, a obra contribui para o rompimento de estereótipos acerca das características físicas dessa população, pois a linguagem literária e a sua capacidade humanizadora favorecem a vivência de experiências que trazem à tona representações positivas sobre sua cultura.

Considerações finais

A palavra alçada ao plano ficcional (re) desenha, (re) significa papéis e (re) configura espaços; o “outro” não é mais sempre o mesmo, porque o mesmo assim o deixou de ser.

Eliane Debus (2017, p.148)

Sin si Kaba e storia? (Assim acaba esta história?), esta expressão usada pelos contadores tradicionais de histórias, escrita em crioulo, da Guiné-Bissau, para finalizaram suas histórias, indica-nos que estas não se acabam quando finda a narração do contador, mas continuam reverberando no imaginário do leitor, que poderá dar a elas diferentes modificações e sucessivas continuações. Esta é a magia das histórias tradicionais, percorrem tempos e lugares, sempre se renovando a cada narração e garantindo sua manutenção através da memória coletiva.

Para garantir que essa memória continue sendo um fator de resistência à cultura imposta pelo dominador, faz-se necessária a formação de uma sociedade mais equânime e a mobilização de ações afirmativas em busca do respeito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da educação básica da rede pública e privada, reconhece as situações de restrição por que passou a população negra em razão de nosso passado histórico. Por isso, a inserção dessa temática nas redes escolares, não visa a contemplar apenas esta população, mas a todos os brasileiros, a fim de conscientizá-los, como afirma Munanga (2005, p.15), da importância e riqueza dessa cultura para a nossa cultura e identidade nacional.

Em vista disso, seus conteúdos como determina a referida Lei, devem ser ministrados nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa constituiu-se como campo profícuo, pois visa a atingir o mercado editorial com o impulsionar da produção de livros infantojuvenis sobre a temática das relações étnico-raciais. Justifica-se, então, atualmente a ampliação da oferta de títulos voltados a esse público. Todavia, essa produção requer, ainda, um olhar mais crítico e menos ingênuo, pois a expansão do setor também promoveu o aparecimento de várias obras e autores, necessitando uma crítica sobre a representação de personagens negros em suas narrativas.

A população negra sofreu o apagamento de seus costumes e da sua cultura devido às marcas deixadas pela cultura eurocêntrica, sobretudo, nos espaços escolares, onde o despreparo dos profissionais para lidarem com essa diversidade choca-se com a falta de entendimento da referida Lei. Muitos setores educacionais ainda são resistentes à sua implementação porque a entendem como uma política que beneficiará apenas a população negra e não o conjunto dos brasileiros.

Sendo assim, em nosso primeiro capítulo focalizamos a questão étnico-racial no sistema educacional brasileiro, que relegou a essa população o ocultamento de suas manifestações artísticas e culturais, pois a sociedade de então, marcada pelos valores da cultura branca dominante, não reconhecia outra manifestação que não fosse a sua. Desse modo, essa cultura se impôs como civilizada e, portanto, como modelo a ser seguido.

Contudo, a promulgação da Lei 10.639/03 promoveu a discussão de conceitos que até então não foram discutidos no meio educacional devido à presença da cultura dita hegemônica que ditava o padrão a ser seguido. Mas, com a inclusão da lei, os sistemas de ensino passaram a ter como foco o combate ao preconceito e a promoção do respeito à diversidade étnico-cultural, pois durante muito tempo seus espaços encobriram as situações de restrição e exclusão social que impediam a permanência dessa população no ensino básico.

Ainda hoje, a lei não foi completamente implementada nos sistemas de ensino devido à falta de entendimento desses profissionais, como afirma Debus (2017), sobre a importância dessa política. Esses impasses, que impedem a sua efetiva implementação, continuam a reproduzir o ciclo de desigualdade em âmbito escolar, visto que este espaço ao longo do tempo foi o principal irradiador das diferenças raciais e étnicas, que limitou seu acesso à educação de qualidade, em razão de uma educação eurocêntrica. Portanto, essas iniciativas partem do reconhecimento da importância do seu legado cultural para a construção da identidade de crianças e jovens negros que, devido ao nosso passado histórico, tiveram suas referências culturais desfragmentadas.

Nesse sentido, cabe à escola, como espaço de formação de cidadãos conscientes, promover a erradicação dessas desigualdades e desenvolver um conjunto de medidas que auxiliem na promoção da equidade social. Diante disso, faz-se imprescindível analisar os recursos didáticos e as práticas pedagógicas usadas para a viabilização dessa igualdade.

Assim, entendemos, neste trabalho, que a literatura como fator humanizante (CANDIDO, 1995), pode contribuir para a formação do respeito à diversidade e à valorização dessa cultura, a partir do trabalho com narrativas infantis e juvenis de temática africana e afro-

brasileira na educação básica, haja vista, o alcance dessa temática pelo mercado editorial que impulsionou, ainda que de forma tímida, sua produção.

Além disso, as políticas públicas de incentivo à leitura, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, motivaram o mercado livreiro quando do lançamento do seu edital, em 2005, para a compra de obras literárias de qualidade estética e temática para as bibliotecas das escolas públicas de todo o país. Isso contribuiu, sobremaneira, para a ampliação do número de títulos que tematizassem a questão das relações étnico-raciais nas instituições de ensino, embora o mercado, como aponta Debus (2017), tenha buscado essa adequação quando da inclusão dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo a estudiosa (2017), quando a literatura infantojuvenil alcança seu *boom* de produção na década de 1970, impulsionada pelo aumento do número de políticas públicas e programas de incentivo à leitura, as obras passam a incluir temas polêmicos para a infância, devido à preocupação de trazer à tona a realidade social brasileira. Também, nesse momento, muitas produções começam a apresentar personagens negros, mas ainda em situação de subalternidade ou associados à pobreza.

Na metade da década de 1980, conforme Debus (2017), alguns estudiosos apontam o surgimento de obras que procuram afirmar a identidade negra e enaltecer seus atributos físicos e intelectuais. Contudo, com a introdução dos temas transversais na década de 1990, a representação das personagens negras nos livros infantojuvenis ainda sofre um ocultamento em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do estudo da cultura africana e afro-brasileira, surgem estudos que visam a mapear a representação da negritude nos acervos do PNBE. A pesquisadora Eliane Debus também passa a realizar estudos a fim de mapear essa produção com a temática étnico-racial entre os anos de 2005/2006, tempo que julga ser suficiente para a adequação do mercado editorial cumprir a demanda.

Em sua pesquisa, *A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?*, procurou mapear os catálogos de editoras que traziam personagens negras ou abordavam a questão. Segundo ela, dos 1785 títulos contabilizados, apenas 79 traziam personagens negras, sendo uma grande parte recontos africanos de escritores brasileiros (DEBUS, 2007).

Assim como a pesquisadora, neste trabalho, também mapeamos as obras do PNBE, entre os anos de 2006 e 2014, em âmbito escolar, que tratavam da questão étnico-racial, a fim

de realizarmos o trabalho de recepção com vistas à formação do leitor. Ao realizar o levantamento quantitativo de títulos presentes na Sala de leitura, da instituição escolar pesquisada, contabilizamos o número de 20 títulos, sendo 9 também formados por contos e recontos da tradição oral africana de autores brasileiros e de outros autores de países de Língua Portuguesa.

Diante desse quadro, selecionamos as obras da categoria “contos e recontos”, que eram direcionadas ao nosso público-alvo, alunos do sexto ano. Nesse sentido, constatamos que as obras oferecidas aos alunos do ensino fundamental são compostas por contos e recontos da tradição oral africana, em sua maioria, de autores brasileiros que desenvolvem pesquisas sobre a temática africana e afro-brasileira.

Ademais, esta categoria atende a preferência desses leitores, segundo o levantamento que realizamos nas fichas de empréstimo de livros da Sala de leitura pesquisada. Essa preferência pelas histórias da tradição oral deve-se ao forte apelo visual e suas temáticas – aventura, etiológica e identitária – que agradam ao jovem leitor, pois nelas encontra histórias que dialogam com seus interesses e/ou saciam sua curiosidade sobre outras realidades e universos culturais que ampliam seu imaginário.

De posse dessas informações, desenvolvemos o trabalho de recepção da obra *A tatuagem* (2012), do autor Rogério Andrade Barbosa, que consta nos acervos do PNBE de 2013, direcionada para os alunos do Ensino Fundamental II. Essa obra não foi mencionada pelos alunos nos registros que obtivemos, pois ela só foi encontrada no período de realização desta pesquisa.

Diante disso, procuramos contextualizar a origem dessas histórias da tradição oral, focalizando suas primeiras manifestações no continente africano até chegarem, através da diáspora africana, em solo brasileiro. Aqui essas histórias sofreram interferência dos costumes portugueses, cujas narrativas também apresentavam influências de outras procedências (italiana, francesa, castelhana, entre outras culturas). Contudo, as histórias africanas mostravam pontos em comum com as histórias aqui narradas.

De acordo com Câmara Cascudo (1978), as narrativas orais africanas sofreram influências dos povos orientais, devido às trocas comerciais com seu continente, além das influências europeias durante o período de colonização. Essas histórias estão amalgamadas e representam a tradição oral de vários povos que as recontam a fim de preservar sua memória, costumes e valores civilizatórios. Elas se constituem como relicário do legado cultural deixado pelos povos africanos, como um fator de resistência e uma forma de reconhecimento da identidade dessa população.

Com objetivo semelhante, Rogério de Andrade Barbosa, um *performer* da palavra, baseou-se nas histórias de base oral, transmitidas pelos contadores tradicionais de histórias, para recriar suas histórias, fruto do cruzamento com os contos de fadas, acrescidos de elementos africanos. O autor, conforme, aponta Celso Sisto Silva (2011), acredita que, por meio de suas narrativas, dirigidas não somente aos leitores negros, mas a todos os leitores, possa contribuir para a afirmação da identidade desses jovens e para a inserção de narrativas infantojuvenis sem preconceitos.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa com a narrativa *A tatuagem* (2012), pautamo-nos nos pressupostos da Estética da Recepção (ISER, 1999 e 1996; JAUSS, 1994), pois acreditamos que a leitura de obras dessa temática possa ampliar o horizonte de expectativas desses leitores. Também, apoiamo-nos no Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993), para o desenvolvimento de um trabalho metodológico que compreende o leitor como sujeito ativo no processo de leitura.

Nesse sentido, o trabalho de recepção foi realizado com trinta alunos, do sexto ano do ensino fundamental, no segundo semestre de 2017, nos meses de agosto, setembro e outubro. Para isso, contamos com duas aulas semanais a fim de não atrasar as atividades da proposta curricular do Estado de São Paulo.

Primeiramente, realizamos uma roda de leitura com vários títulos que abordavam a temática africana e afro-brasileira, a fim de observarmos suas preferências e reações iniciais ao tomarem contato com essas histórias.

Em vista disso, observamos durante a aplicação do Método Recepcional, que os alunos apresentaram estereótipos acerca da representação das personagens negras, pois não haviam lido antes histórias que abordassem a temática africana e afro-brasileira. Assim, diante de suas expectativas iniciais propusemos a leitura do conto popular, *A mulher preguiçosa* (2012), da autora Henriqueta Lisboa, que correspondeu às expectativas dos alunos, visto que é uma narrativa que apresenta uma efabulação e dialoga com a temática tratada na obra de Barbosa.

O conto *A tatuagem* (2012) apresenta aos leitores uma história originária do povo Luo, localizado nas proximidades do Lago Vitória, abrangendo o Quênia, Tanzânia e Uganda. Nessa narrativa, os alunos puderam conhecer os costumes, rituais e valores dessa etnia, além de outros elementos da cultura africana. Aliás, o autor, apresenta essas informações a fim de ampliar seu repertório cultural, além de possibilitar o encontro com uma cultura diversa da sua.

Nesse conto, os alunos puderam romper com seu horizonte de expectativas ao tomar contato com uma narrativa que provoca o seu olhar de descoberta, com costumes e valores

diferentes, mas com uma temática tão próxima. A riqueza das ilustrações desautomatizou seu olhar habituado a imagens estereotipadas e de fácil compreensão, além de promover a ampliação de seu horizonte de expectativas sobre a cultura africana e suscitar sua produtividade, pois exigiu sua colaboração para o preenchimento de lacunas instauradas pelo diálogo entre imagem e texto verbal.

Talvez, a atração dessas histórias esteja na fantasia daí resultante, que lhe possibilita a identificação com as personagens e com seus ritos de iniciação. Duany, a protagonista, está na idade de se casar e, para isso, anseia a mais bela tatuagem da aldeia. O leitor, então, é conduzido, através das palavras do narrador, a um universo diverso do seu, mas ao mesmo tempo, com questões semelhantes próximas a sua: a maldição imposta pela serpente, decorre da indisposição da personagem em realizar as tarefas diárias.

A ideologia da obra é percebida na interação ente imagem e texto verbal. O ato de perfurar a pele com espinhos pontiagudos, em analogia com imagem da capa, deixa implícito para o leitor que sua tradição está estampada ou cravada em sua epiderme, ou seja, a cultura oral de matriz africana contribui para a construção de sua identidade e pertencimento étnico-racial.

Como forma de, também, ampliar seu horizonte de expectativas, propusemos a leitura da lenda *Kamazu* (2011), da autora Carla Caruso, inclusa nos acervos do PNBE de 2012, mas que não consta no acervo da instituição, alvo dessa pesquisa. Nessa obra, a protagonista, Kamazu, vive uma situação de restrição, pois, ainda criança e órfão é vendido a um malvado senhor que o obriga a realizar os serviços pesados da fazenda. O tema da escravização é abordado nessa obra, mas a personagem principal, ao final da narrativa, consegue sua emancipação e reconhecimento.

Kamazu (2011), embora apresente a submissão da personagem ao seu senhor, não representa a resignação, antes a resistência, pois o herói realiza ações que visam à almejada mudança de vida. Nessa trajetória, o leitor é convidado a conhecer os elementos africanos contidos na narrativa, bem como a vivenciar, pelo viés da imaginação, experiências múltiplas. A obra em análise, embora apresente a personagem principal em desprestígio, ressalta o seu valor ao significar positivamente seus costumes e sua tradição.

Um movimento contrário realiza a obra *O mundo no Black Power de Tayó* (2012), de Kiusam de Oliveira. Nesta a personagem principal Tayó, apresenta elevada autoestima frente ao preconceito de seus colegas. Eles apresentam um estereótipo depreciativo em relação aos seus cabelos, afirmando que ele é “ruim”. Em contrapartida, Tayó afirma que seu cabelo “É MUIO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso”. Sendo assim, no trabalho de recepção, os

alunos puderam romper suas expectativas iniciais, pois a personagem não se vitimizou ao ser discriminada, mas demonstrou orgulho de sua origem afro.

As duas narrativas oriundas da tradição oral africana e a história de Tayó contribuíram para a formação da *biblioteca vivida* desses leitores ao possibilitar-lhes o contato com obras estéticas que tratam de temáticas próximas da sua realidade. Ademais, a leitura de obras como essas, promove o conhecimento dos “[...] aspectos culturais, locais e o modo de ser e de viver delineados na ficção por meio da imaginação” (OLIVEIRA, 2014, p.153).

Contudo, para que o trabalho com obras de temática africana e afro-brasileira produza uma experiência enriquecedora, faz-se necessário que o professor e/ou mediador conheça essas obras e realize um trabalho em que os alunos se reconheçam e possam construir uma sociedade alicerçada no respeito à diversidade.

Para isso, é preciso que os livros infantis e juvenis apresentem uma representação positiva da personagem negra. Segundo Oliveira (2014), é necessário nos atentarmos a essas produções destinadas às crianças e aos jovens, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, a qual impulsionou o número de títulos. Diante disso, não devemos priorizar apenas a temática racial, mas o trabalho com a linguagem literária em sua riqueza metafórica. Essa linguagem assegura o rompimento de conceitos prévios sobre o emprego da língua, ampliando os horizontes de expectativa dos leitores sobre literatura juvenil, em especial, africana e/ou de temática africana.

Nesse sentido, todas as narrativas trabalhadas contribuíram para o rompimento desses estereótipos ao apresentar personagens que vivem dilemas semelhantes aos seus, ao mesmo tempo, em que apresenta uma cultura diversa da sua, mas rica em significados.

Esperamos, que a partir do trabalho com a linguagem literária, possamos contribuir para a desconstrução do preconceito e a formação de uma representação positiva acerca de si e do outro, pois, como afirma Eliane Debus (2017, p.145), precisamos nos lembrar, sempre, “[...] quem fomos para não esquecer o que somos”.

Todo esse processo de estudos, aplicação da proposta e produção escrita desta dissertação, possibilitou-me, no âmbito do PROFLETRAS, refletir acerca da importância da literatura infantojuvenil de temática africana e afro-brasileira para a formação de leitores “... mais comprometidos e sensíveis com o “outro” (DEBUS, 2017, p.126). Além disso, contribuiu, sobremaneira, para a minha formação enquanto profissional de Língua Portuguesa e Literatura, cônica do meu papel de levar às crianças e jovens, por meio da linguagem literária, essa rica pluralidade para a construção de horizontes mais amplos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

BARBOSA, Rogério Andrade. **A tatuagem – reconto do povo Luo**. São Paulo: Gaivota, 2012.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos ao redor da fogueira**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana.(Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192.htm> Acesso em: 21 de jan. 2017.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas negras**. Il. Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.

CARUSO, Carla. **Kamazú**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010, p.271-303.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX**. 4.ed. rev. e ampl.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

DEBUS, Eliane S. Dias. **A Literatura Infantil Contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção.** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012.

DEBUS, Eliane S. Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos**, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

D' ONÓFRIO, Salvatore. **A Teoria do Texto**. São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, Zuleide. **Outras Áfricas: elementos para uma literatura da África**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. Assis, 2008. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão. Direito e literatura em diálogo: uma reflexão acerca de direitos humanos. In: VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro (orgs.). **Juventude, Educação e Sociedade: ação social, extensão universitária**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.49-78.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão. (Org). **Formação de Mediadores de leitura: caderno complementar 1**. Assis: ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.1, p.153-190.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literature afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** Belo Horizonte, 2014. 280p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.108p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default_sintese.shtm> Acesso em: 21 de jan. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. 4ªed. São Paulo: Pró-livro, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.
_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.

JAUSS, Hans Robert. (1994). **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática.
_____. *et al.* (1979). **A literatura e o leitor**. Coord. e trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOLLES, André. **Formas Simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. São Paulo: Globo, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peiropólis, 2013.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PLANALTO. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PLANALTO. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 20 de dez. de 2016.

PLANALTO (1). Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PLANALTO. Lei 11.271, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

PLANALTO. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação.

Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

[2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 21 de jan. 2017.

PLANALTO. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 21 de jan. 2017.

PLANALTO. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 21 de jan. de 2017.

POUND, Ezra. **A B C da literatura**. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

RAMOS; Flávia B.; NEVES, Nathalie V.; ORSO, Alice C. **Vozes d'África no PNBE 2008**.

In: *Antares: Letras e Humanidades*. vol. 3, nº6, jul./dez. 2011.

ROMÉRO, Sylvio. **Folk-Lore brasileiro: Contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves e Comp., 1897.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Crianças e adolescentes negros frente à educação e à escola: uma perspectiva sobre as desigualdades. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa. Paraná, 2008. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf> Acesso em: 20 de dez. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE – 15, de 18 de fevereiro de 2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200902180015>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE – 14 de 29 de janeiro de 2016. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_16.HTM?Time=20/03/2016%2008:09:52> Acesso em: 20 de dez. 2016.

SENADO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SILVA, Celso Sisto. *Bô sukuta! Kada kin ku su manera: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué!* 440p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

SILVA, Celso Sisto. *O mar da alteridade e o lastro da recriação dos contos africanos de transmissão oral em Rogério Andrade Barbosa*. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/38286>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SILVA, Selma Maria. Literatura negra brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (orgs.). *História e cultura africana e afro-brasileira na escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SISTO, Celso. *Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos*, e outras histórias africanas. São Paulo: Escarlata, 2016.

SOUSA, Andréia L. *Nas tramas das imagens*: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *A arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Xixi na cama e O menino marrom*: o preconceito racial em dois tempos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de;

UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225209POR.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana.(Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Ligia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.9-31(2).

_____. A literatura infantil e o leitor. In: _____; MAGALHÃES, L. Cadernatori.

Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134(1).

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE O ENREDO DA NARRATIVA

- 1) Qual era o maior desejo da personagem?
- 2) Quais eram as tarefas diárias que a personagem devia realizar?
- 3) Qual era o costume de todas as moças da aldeia?
- 4) Por que Duany atrasa-se para encontrar as amigas?
- 5) O que suas amigas fazem para que ela possa encontrar o caminho até o Baobá?
- 6) O que a serpente faz quando vê suas amigas passarem?
- 7) Como a pavorosa serpente se apresenta a Duany?
- 8) Qual é o segredo que Duany não pode revelar?
- 9) Como se comporta a personagem após seu encontro com a horrenda píton?
- 10) O que a serpente promete fazer caso ela revele seu segredo?
- 11) Com quem Duany sonha? E o que este sonho lhe revela?
- 12) Como planeja se defender do ataque da monstruosa serpente?
- 13) Quem consegue livrar Duany da maldição da serpente?
- 14) Qual é o desfecho da personagem?

ANEXO 2 – ELEMENTOS DA NARRATIVA DIVIDIDOS POR GRUPO

GRUPO 1	Cabana/ aldeia Sol forte Milharal Capinzal Pilão de madeira
GRUPO 2	Baobá Tatuador
GRUPO 3	Mãe de Duany Duany Rumbe Amigas de Duany Guerreiros com lanças
GRUPO 4	Serpente píton Tronco podre Trilha de folhas