

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**

RITA MARIA KNOP

ANTES, ERA UMA VEZ, HOJE, ESSA É A SUA VEZ:

**UMA ABORDAGEM COMPARATIVA DA REPRESENTAÇÃO
SOCIAL DO NEGRO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS**

BELO HORIZONTE - MG

2010

RITA MARIA KNOP

ANTES, ERA UMA VEZ, HOJE, ESSA É A SUA VEZ:

**UMA ABORDAGEM COMPARATIVA DA REPRESENTAÇÃO
SOCIAL DO NEGRO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Literários, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Maria Nazareth Soares Fonseca

Belo Horizonte
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

K72a Knop, Rita Maria
Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa de imagens de negro presentes na literatura para crianças e adolescentes / Rita Maria Knop. Belo Horizonte, 2010
93f. : il.

Orientadora: Maria Nazareth Soares Fonseca
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras
Bibliografia.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Negros na literatura. 3. Leitura. I. Fonseca, Maria Nazareth Soares. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 82-93

Rita Maria Knop

Antes, Era uma Vez, Hoje, Essa é a sua Vez: Uma Abordagem Comparativa da Representação Social do Negro na Literatura para Crianças.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Literários, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa.

Belo Horizonte, 2010

Profa. Dra. Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC Minas) - Orientadora

Profa. Dra. Aracy Alves Martins (UFMG)

Profa. Dra. Terezinha Taborda Moreira (PUC Minas)

*À minha vó Clarice que me inseriu no mundo
das histórias e da leitura e à minha mãe,
por investir em meu potencial criativo.*

AGRADECIMENTOS

Numa peça teatral, mesmo sendo um monólogo, o ator nunca está só. Junto dele estão pessoas que ficam nos bastidores, trabalhando com perfeição para que tudo funcione como o planejado. Cada qual com seu papel.

A construção de uma pesquisa funciona analogamente à do monólogo teatral. A função do diretor fica nas mãos do orientador. A Nazareth ocupou essa função com primazia. Foi professora, mestra, orientou-me com determinação, competência, cuidado, carinho. Conduziu-me por esse palco dissertativo de forma magistral, transmitindo suas experiências e seu conhecimento lauto. Acompanhou-me em cada etapa de forma magnífica.

Outras pessoas também trabalharam nos bastidores desta peça que se encena. Pessoas como a Luíza, minha sobrinha, que não mediu esforços para me ajudar a conseguir a bibliografia necessária à pesquisa. Ao Helder e Luciana, que me hospedaram, foram pacientes e grandes incentivadores. Incentivadores, foram também meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. A todos agradeço de coração. E também a Edna, minha irmã e parceira de todas as horas.

Toda peça precisa de parceiros e minha parceria consolidou-se com as duas empresas em que trabalho: Prefeitura Municipal de Timóteo e Faculdade Pitágoras. Uma por me oportunizar um trabalho que inspirou esta pesquisa e a outra, por acreditar e apoiar meu estudo.

Nos bastidores dessa peça, estiveram professores e alunos com os quais troquei informações e desenvolvi a pesquisa. Porém, todo trabalho necessita do primeiro estímulo, do primeiro empurrão, da voz que diz: Vai, acredita! Você vai conseguir! Ada Magaly Matias Brasileiro foi essa voz, quase que como o tom da minha consciência, foi a primeira a acreditar, a insistir, a apoiar, a vibrar.

Os aplausos não são somente para o ator. Palmas a todos que se envolveram direta ou indiretamente com esse trabalho. Reverencio-me, tiro meu chapéu e agradeço a Deus, todos os dias, por ter vocês ao meu lado.

*Raro é o sonho que começa e acaba na mesma
noite. A verdade não está num sonho só, mas em
muitos sonhos...
(Provérbio Africano)*

RESUMO

Os livros de literatura Infantil estão presentes nas escolas como importante material de leitura e como um instrumento fundamental para aguçar a imaginação da criança. Por esses livros transitam personagens que encantam e por vezes amedrontam, porém, considerando-se a maioria, neles não se veem imagens de negro. Quando essas estão presentes, ora se associam ao africano escravizado ora recuperam figuras da cultura popular, tratando-as por um viés folclorizado.

A presente dissertação, ao propor discutir a questão da invisibilidade do negro em livros de literatura infanto-juvenil, considera, com base em pontos de vista teóricos vários, as formações imaginárias presentes no imaginário social brasileiro, particularmente as que transitam pela literatura destinada ao ensino fundamental. Propondo discutir a presença do negro em textos destinados às crianças, faz um estudo comparativo entre clássicos da literatura infantil brasileira como: *Histórias da Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, e as contemporâneas como: *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha, *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa e *Os Sete Novelos*, de Angela Shelf Medearis. A proposta de leitura comparativa visa observar a construção das imagens de negros, sua circulação nos textos selecionados, bem como a desconstrução de estereótipos e/ou problematização de preconceitos que estão presentes na família, na escola e, por vezes, nos livros lidos pelas crianças.

A dissertação, ao trazer à baila um tema polêmico, a que se refere ao modo como a sociedade brasileira lida com o negro e com sua história, almeja fortalecer reflexões sobre a importância da leitura crítica na formação do leitor cidadão.

Palavras-chave: literatura infantil, imagens de negro, textualidade, leitura crítica.

RESUMÉ

Les livres de littérature d'enfance sont dans les écoles un important matériel de lecture, ainsi qu' un outil indispensable pour aiguïser l'imagination de l'enfant. Dans ces livres, on peut voir des personnages qui enchantent et qui parfois épouvantent, cependant, dans leur plupart on ne voit pas d' images du Noir. Quand ils y sont présentes, on les associe soit à l'Africain esclave, soit aux figures de la culture populaire, en les traitant par un biais folklorique.

La présente dissertation proposant discuter sur la question de l'invisibilité du Noir dans les livres de littérature d'enfance et de jeunesse, prend en compte, basée sur plusieurs points de vue théoriques, les formations imaginaires présentes à l'imaginaire social brésilien, surtout celles qui transitent par la littérature destinée à l'enseignement fondamental. Comme ce travail se propose à discuter la présence des Noirs dans des textes pour les enfants, il fait une étude comparative entre les classiques de la littérature d'enfance brésilienne, tels que Les histoires de Tante Nastasia, de Monteiro Lobato, La petite poupée noire, d' Alaïde Lisboa de Oliveira, et ceux contemporains: La jolie fille aux rubans, d' Ana Maria Machado, L'ami du Roi, de Ruth Rocha, Contes africains pour les enfants brésiliens, de Rogerio Barbosa Andrade et Les sept pelotes, d'Angela Shelf Medearis. La lecture comparative proposée vise à observer la construction des images des Noirs, leur mouvement dans les textes choisis, ainsi que la déconstruction des stéréotypes et /ou la mise en cause des préjugés présents dans la famille, dans l'école et parfois dans les livres lus par les enfants .

Comme cette thèse fait apparaître un sujet controversé qui se rapporte à la manière dont la société traite les Noirs brésiliens et leur histoire, elle vise à renforcer la réflexion sur l'importance de la lecture critique dans la formation du lecteur citoyen.

Mots-clés: littérature d'enfance, images des Noirs, textualité, lecture critique.

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ	11
2 DE IMAGENS E IMAGINÁRIOS	16
3 DA LITERATURA INFANTIL – TRADIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	35
3.1 A Infância e a Literatura Infantil.....	40
3.2 A Literatura Infantil na Escola: a Reinvenção da Tradição	42
3.3 Era uma Vez.....	46
4 ANTES “ERA UMA VEZ” HOJE “ESTA É A SUA VEZ” – ANÁLISE DOS TEXTOS	57
4.1 Os Sentidos da Leitura	57
4.2 Do Era uma Vez Passa-se a: esta É a sua Vez	67
4.3 Personagens de Ontem e de Hoje	78
5 ENTROU POR UMA PORTA E	82
6 REFERÊNCIAS.....	86

1 ERA UMA VEZ ...

um projeto de incentivo à leitura, o “Aqui Lê”, iniciado em 2007, implantado nas bibliotecas das escolas públicas municipais de Timóteo-MG e desenvolvido por professores de biblioteca. Esse projeto, que procurava atender a alunos de 4 a 14 anos, foi coordenado pela autora dessa dissertação, sendo a mola propulsora do projeto de pesquisa, apresentado em 2008, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas.

Nesse projeto, os alunos tinham acesso a obras da literatura clássica infanto-juvenil, ora por meio da contação de histórias, ora por meio da leitura de livros. Para enriquecer o material bibliográfico nas escolas e fazer cumprir um dos quesitos da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história do continente africano e da cultura afrobrasileira nas escolas públicas e privadas, a Secretaria Municipal de Educação de Timóteo, instituição mantenedora do projeto, adquiriu uma extensa bibliografia sobre a cultura afro-brasileira e africana.

É importante considerar que a Lei nº 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, pode ser considerada uma importante ação do governo brasileiro, ao admitir o histórico erro cometido pela nação brasileira de não incluir, em seus primeiros projetos de identidade, os descendentes de africanos como parte integrante da formação do seu povo. Esse necessário reconhecimento, juntamente com o pedido de desculpas aos povos africanos pelo processo escravagista implantado no Brasil, promoveu uma série de investimentos em projetos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Dentre eles, destacam-se a publicação e a divulgação de uma bibliografia que contempla a diversidade étnica e cultural do país no intuito de reconhecer, divulgar e valorizar as matrizes culturais africanas integradas à cultura brasileira. O trabalho desenvolvido pelo Projeto “Aqui Lê”, na Prefeitura Municipal Timóteo, bem como muitas das considerações presentes nesta dissertação fazem parte da rede de ações incentivadas pela Lei 10.639/03.

Essa produção literária, ressaltada no parágrafo anterior, tem o intuito de permitir que as crianças reconheçam que fazem parte de um processo de miscigenação que se iniciou com a chegada dos africanos escravizados aos espaços do Novo Mundo. Os hábitos e as memórias dos africanos, misturando-

se aos dos europeus e aos costumes indígenas presentes, na época, no Brasil, fazem surgir uma cultura mesclada, híbrida, chamada afro-brasileira. O público-leitor, ao entrar em contato com as imagens culturais e sociais presentes nesses livros, pode ser motivado a perceber a diversidade cultural brasileira e a desconstruir o olhar do preconceito persistente ainda em nossa cultura.

Um bom caminho para quebrar a resistência em reconhecer que a cultura africana teve e tem um papel de grande relevância na formação do povo brasileiro é construir um novo olhar sobre essa cultura no leitor-menino. Utilizando esse importante material bibliográfico que traz personagens próximos da realidade brasileira e valendo-se de estratégias de leitura que auxiliam o fortalecimento dessa percepção, é possível pensar em diálogos efetivos entre percepções de mundo presentes nas histórias consideradas clássicas e outras que se mostram na nova bibliografia de que dispõe o professor em sala de aula.

Ao lidar com a Literatura Infantil o professor utiliza-se da palavra tanto oral, quanto escrita. A mesma palavra que se impôs ao homem como algo mágico e misterioso e que tanto poderia proteger, como ameaçar, construir ou destruir, está presente nas narrativas clássicas, construídas a partir de um fundo fabuloso e difundidas por todo o mundo. A literatura clássica europeia sempre esteve presente em sala de aula como a única existente evidenciando um padrão cultural que privilegia um único repertório e uma só abordagem. Um trabalho efetivo com a palavra, inserindo-a em outros repertórios e outras abordagens irá considerar outras visões na formação desse leitor-menino. Esse é o principal propósito do material bibliográfico levado às escolas, visando a diversificação dos livros e das práticas a serem desenvolvidas, no processo do ensino da leitura.

É certo que esse material só foi editado há bem pouco tempo, mais precisamente, no início do séc. XXI, propondo uma discussão atual e relevante. Entretanto, algumas escolas, tanto públicas, quanto particulares, desconhecem essa literatura e a motivação ampla que ela incentiva: a da discussão da própria formação da sociedade brasileira. Trabalhar com livros que trazem para a cena literária personagens negros e modos de vida comuns na cultura brasileira, visa não apenas reparar as injustiças sociais cometidas contra os descendentes de africanos no Brasil, mas também, desconstruir as imagens estereotipadas e depreciativas do negro brasileiro, presentes no imaginário cultural.

A investigação de textos que trazem personagens afrodescendentes e africanos, tanto para construir uma nova imagem da heterogeneidade étnica brasileira quanto para reforçar outras já presentes, deve ser ao mesmo tempo cuidadosa e realista, e o primeiro investimento é o da consciência de valores cultivados em relação à temática. São sentimentos preconceituosos e atitudes discriminatórias que veladamente sobrevivem em nosso meio, cobrindo sutilmente uma realidade que a literatura nos ajuda a enxergar com maior nitidez.

Nessa direção, os envolvidos com a temática vêm se esforçando para divulgar a riqueza cultural afro-brasileira por meio de ações populares e, como pontuado anteriormente, de publicações literárias ou teóricas, alcançando os diferentes segmentos sociais e etários para desconstruir imagens como as analisadas pelo psicanalista Jurandir Freire Costa, quando reflete sobre o que significa “ser negro” no Brasil:

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar, anular a presença do corpo negro.” (COSTA, 1994, p. 2)

Ressalta-se que a “dupla injunção” referida por Freire está, de certa forma, disseminada na literatura infantil clássica, ao reforçar a ideia de superioridade da cultura europeia, na ausência de um contra-ponto que poderia valorizar as histórias transmitidas pelos africanos escravizados e consolidadas na cultura popular. A ausência de personagens negros nas histórias clássicas enfatiza o que Costa considera como “Ideal de Ego branco” e faz parte de um sistema opressor descrito pelo psicanalista:

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificador incompatível com as propriedades, biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal, cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico. (COSTA, 1983, p. 3)

Os aspectos discutidos por Freire e outros que abordam a circulação da imagem de negro na cultura e na literatura brasileira, motivaram o desejo de desenvolver uma pesquisa comparativa que analisasse, no âmbito da literatura infanto-juvenil, como as personagens negras são construídas, desconstruídas e problematizadas em textos literários destinados à criança.

As histórias infantis clássicas são sempre introduzidas pelo “era uma vez”, que remete a um tempo passado, remoto, já acontecido. Os contos atuais abrem espaço para uma nova imagem de negro, desconstruindo estereótipos, trazendo contos antigos que nos remetem a um novo olhar, daí o que “era uma vez”, hoje passa a ser o “esta é a sua vez”.

Para discutir esse processo de mudança, a dissertação ressaltará os seguintes aspectos: o modo como a personagem negra é construída nas diferentes obras selecionadas; as relações entre as personagens e o universo cultural a que remetem; os modos de contar que aproximam o narrador do contador de histórias e dos *griots*¹ africanos. Todos esses aspectos estarão interligados a uma prática de leitura, presente em sala de aula.

As considerações propostas por esta dissertação serão apresentadas em três capítulos:

No 1º capítulo, “DE IMAGENS A IMAGINÁRIOS”, serão discutidas, com o apoio de reflexões teóricas sobre o imaginário cultural/social, as imagens de negro presentes na cultura brasileira e a circulação dessas imagens na literatura infantil. De certa forma, a discussão aborda como a escola herda as representações do imaginário cultural e trabalha com ele.

Já no 2º capítulo, “DA LITERATURA INFANTIL – TRADIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”, serão apresentados dados relacionados com a história da literatura infantil, mostrando a evolução dos conceitos de infância e do tratamento dado à criança na sociedade e na escola. Mostrará, também, a função do livro infantil e sua importância no processo de formação do indivíduo, bem como uma comparação entre os narradores/contadores e os *Griots*.

¹ Conforme indica Prieto (1999, p. 37), griot (de griot) é um termo de origem francesa que nomeia uma série de funções no contexto de algumas sociedades africanas. Indicando uma posição de destaque, esse nome é atribuído aos responsáveis pela transmissão oral da tradição histórica. Os griôs podiam ser cronistas, genealogistas, arautos, poetas, adivinhos.

O capítulo final intitulado: “ANTES ‘ERA UMA VEZ’ HOJE ‘ESTA É A SUA VEZ’ – ANÁLISE DOS TEXTOS” tratará de estratégias de leitura que visam ao desenvolvimento do menino-leitor. O cerne do capítulo se pauta numa análise comparativa entre os contos clássicos: **Histórias de Tia Nastácia**, de Monteiro Lobato e **A bonequinha preta**, de Alaíde Lisboa de Oliveira, além dos contos atuais: **O Amigo do rei**, de Ruth Rocha; **Contos africanos para crianças brasileiras**, de Rogério Andrade Barbosa; **Sete Novelas**, de Ângela Shelf Medearis; **Menina bonita do laço de fita**, de Ana Maria Machado.

Outros livros, referentes à cultura afro-brasileira, são considerados ao longo da dissertação. Dentre eles, destacam-se: **Duula, a mulher canibal**, de Rogério Andrade Barbosa; **As tranças de Bintou**, de Sylviane A. Diouf; e **O filho do vento**, de Rogério Andrade Barbosa.

Como esta pesquisa discutirá a construção da literatura infantil atual, os olhares que ela quer conquistar nos pequenos leitores e ouvintes precisa falar também dos contadores de histórias, que funcionam como intérpretes da cultura oral. Por esse motivo, dedicou-se, no segundo capítulo, um espaço para analisar a tradição oral do repasse de contos, papel bem representado pelos *Griots* – contadores de histórias africanos, que repassavam oralmente, por vezes valendo-se da música e da dança, os contos de sua comunidade ou daquelas para as quais eram chamados, a fim de exercer essa função.

É a partir do contador de histórias, que se discutirá a força da tradição oral, historicamente presente nas fazendas brasileiras e desempenhadas, muitas vezes, pelas escravas da casa, responsáveis pelo cuidar das crianças. Essa ação, de contar histórias, resiste até hoje, particularmente, nas famílias em que os mais velhos exercem essa função e foi também, transferida para as escolas, tornando-se uma rica estratégia de incentivo à leitura. Essas mesmas ações, de contar histórias, contextualizá-las, promovendo um diálogo entre os contos clássicos e os atuais, estão disseminadas nesta dissertação. Então, para quem gosta de uma boa história, o convite está feito: **SENTA, QUE LÁ VEM UMA HISTÓRIA!**

2 DE IMAGENS E IMAGINÁRIOS

“Como se cria uma única história? Mostre a um povo como é uma coisa, somente uma coisa, repetidamente, e ela será o que eles se tornarão.”

(Trecho da palestra da escritora nigeriana Chimanda Adichie – O perigo de uma única História²)

Desde o início dos tempos, o homem constrói imagens de si e do mundo as quais estruturam as relações possíveis com os outros. Essas representações imaginárias de si, dos outros, do grupo e do mundo instauram as “verdades” assumidas pela sociedade e tornam-se os balizadores do seu comportamento. Sobre essas representações nascidas da capacidade de criar, via imaginação, e de construir explicações para o mundo, diz Castoriadis:

A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber. (CASTORIADIS, 1992, p. 89.)

É ainda Castoriadis (1995, p.156) quem diz: “... Deus é mais genericamente um imaginário religioso – é ‘conforme as finalidades’ da sociedade...”. Diante dessa afirmação do filósofo, entende-se que a sociedade legitima representações imaginárias de acordo com os seus objetivos e de sua concepção de poder. No *Gênesis*, há uma premissa que diz: “Deus criou o homem a sua imagem e semelhança”. Tal premissa é propagada com referência à Bíblia e é reforçada pelo imaginário cristão. O termo “homem” é empregado em seu sentido geral no texto sagrado, porém quando a mesma ideia é assumida pela sociedade, percebe-se uma mudança nesse conceito, ou seja, o homem

² Conferência Anual - Ted Global 2009 - 21 a 24/07/2009, Oxford, Reino Unido

semelhante a Deus é somente aquele que a sociedade legitima, excluindo os demais.

No Art. 5º da Constituição Federal Brasileira se declara: “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”, também aqui se percebe a mesma questão. Quando se aplica à lei o termo “iguais” não se refere a todos os homens, mas àqueles que se ajustam ao perfil do imaginário social. Portanto a constituição do imaginário *não é nem separável e nem isolável*, da sociedade e das instituições que o produzem, como afirma Castoriadis (1995, p.158).

A existência de tais premissas, no texto sagrado e no jurídico, fortalece outros preceitos que também circulam na sociedade, colocando em causa a ideia de uma convivência harmônica entre o eu e o diferente. Cada segmento social, político ou religioso, assume imagens construídas sobre si com o intuito de se formarem novas imagens que constituirão a “imagem ideal”, de uma sociedade “ideal”.

Para tanto, a sociedade guia o homem através das imagens que constrói de si e para si; pois o imaginário social lida com as representações existentes, aquelas que ganharam estatuto de concretude. Algumas tornar-se-ão estereótipos ou clichês; e, por isso, não corresponderão ao conceito de igualdade estabelecido, tanto na constituição federal, quanto no livro sagrado.

O homem, ser social, quando busca construir sua auto-imagem, espelha-se numa outra já postulada pela sociedade, querendo, ao mesmo tempo, modificá-la ou usá-la como ferramenta de criação. Enfim, almeja recorrer a uma imagem de valor que, instalada no conceito social, forma “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1995, p. 159).

Essa rede simbólica vai encarnar-se na vida social, “cujo ciclo só se despojará do véu místico e nebuloso no dia em que puder assumir-se como o produto de homens livremente associados, exercendo um controle consciente e metódico de suas ações” (CASTORIADIS, 1995, 160p).

As reflexões feitas por Castoriadis, para serem melhor compreendidas, requerem uma visão mais clara dos sentidos que podem ser atribuídos ao vocábulo “imagem”.

O dicionário Houaiss apresenta 13 significados para este vocábulo, classificado como substantivo feminino. O destaque fica para:

Opinião (contra ou a favor) que o público pode ter de uma instituição, organização, personalidade de renome, marca, produto; é a qualquer maneira particular de expressão literária que tem por efeito substituir a representação precisa de um fato, situação. (Houaiss, 2001 – Instituto Antonio Houaiss – Ed. Objetiva – Rio de Janeiro – RJ)

A definição do termo dada por Houaiss reforça a ideia de que a imagem, uma vez construída, passa a pertencer ao imaginário social, alojando-se na memória da família, dos grupos e da sociedade em geral. Como bem salienta Tânia Swain, (1993, p.48) as representações, as imagens tecem a “condição de possibilidade da realidade instituída”.

Baczko, citado por Moraes (2002), assinala que é por meio desse imaginário que se podem compreender as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É a partir das representações imaginárias que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social expressa-se por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. E assim, constroem-se visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças.

Ao discutir a função do imaginário social, Baczko considera também que:

A imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas. (BACZKO, 1985, 403p)

Essas imagens associadas pela memória deixam de ser assumidas como ilusórias, passam a ser consideradas concretas, utilizadas como verdades absolutas e verbalizadas como conceitos. Como verdades absolutas, tornam-se

padrão, modelo, estilo, formando o que Castoriadis (1995) chama de Imaginário Central, aquilo que se torna valor, que está instalado.

As configurações imaginárias podem transformar impressões em símbolos, que, em alguns momentos, consagram ideias negativas sobre o diferente, ao considerado não pertencente do grupo mesmo que faça parte dele. Expressões como “*negro de alma branca*”, ou ditos valorativos como “*todo gordo é lento*”, “*cada macaco em seu galho*” aludem a imagens que um grupo ou sociedade valoriza como norma. É interessante notar que a carga semântica negativa que está alocada na expressão “*negro de alma branca*” não contamina negativamente a expressão “*pretinho básico*” porque cada uma das expressões circula com diferentes valores agregados.

Muitas das imagens construídas sobre o negro em nossa sociedade tornam-se uma forma de ver, uma espécie de retrato legitimado pelo senso comum. Se, por exemplo, numa sociedade extremamente preconceituosa, um indivíduo pertencente a determinado grupo é sempre significado por valores positivos relacionados com a beleza, a razão e, até mesmo, com a justiça, é porque a sociedade nele aloca os valores desejáveis; em contrapartida, outro indivíduo, não pertencente ao mesmo grupo, pode ser relacionado com a desrazão, à feiúra e até à animalidade. E de uma forma mais radical, esse indivíduo, pode simbolizar o estranho, o indesejável, o perigoso. Esse pode ser, por exemplo, o retrato de negro moldurado pela sociedade.

Essas significações instituídas pela sociedade refletem no modo de como enxergamos o outro, quais os conceitos que carregamos, as verdades triviais que não necessitam ser enunciadas, pois foram transformadas em identidade, reconhecida socialmente, como bem afirma Castoriadis.

O mundo das significações cada vez instituído pela sociedade não é evidentemente nem uma réplica ou um decalque (‘reflexo’) de um mundo ‘real’, nem tampouco sem relação com um certo ser – assim da natureza. Que este deva ‘ser levado em conta’ na instituição do mundo pela sociedade, a sustente e a induza, pode parecer um truísmo; este truísmo é depositário daquilo que apareceu como, ao mesmo tempo, a verdade e a falácia necessária da lógica identitária-conjuntista. (CASTORIADIS, 1995, p. 399)

A sociedade brasileira herdou um conjunto identitário, definido por Castoriadis, próprio das sociedades europeias. Imagens relacionadas aos valores culturais e religiosos foram somadas às que aludiam à existência de seres fantásticos que lhes provocavam simultaneamente medo e fascínio. Raças monstruosas, homens com um pé só ou com orelhas enormes, gigantes, seres com o rosto no meio do peito ocupavam lugar nas descrições da África e Ásia, desde a Antiguidade, por estarem inseridas no imaginário europeu, por imagens fantasiosas descritas em relatos de viajantes. (GIUCCI, 1982, p.85)

Muitas dessas imagens estariam, por certo, no imaginário sobre a diferença presente no primeiro contato dos portugueses com a terra brasileira. Ao desembarcarem, os viajantes encontraram um povo diferente das imagens acostumadas de si, o que provocou a seguinte descrição de Pero Vaz de Caminha: “[...] Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. [...]”³. Essa primeira imagem do índio permanece até hoje no imaginário popular: “todo índio anda nu e é selvagem”.

Outras imagens do diferente foram agregadas ao imaginário social, como as que Jean Baptiste Debret pinta o Brasil do século XIX. As telas mostram o olhar do artista sobre os índios (Figura 1) e os escravos (Figura 2) e, simultaneamente, elaboram as imagens que irão representar diferentes momentos da marcha da civilização brasileira: os indígenas e suas relações com o homem branco, as atividades econômicas e a presença marcante da mão de obra escrava.

³ Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha

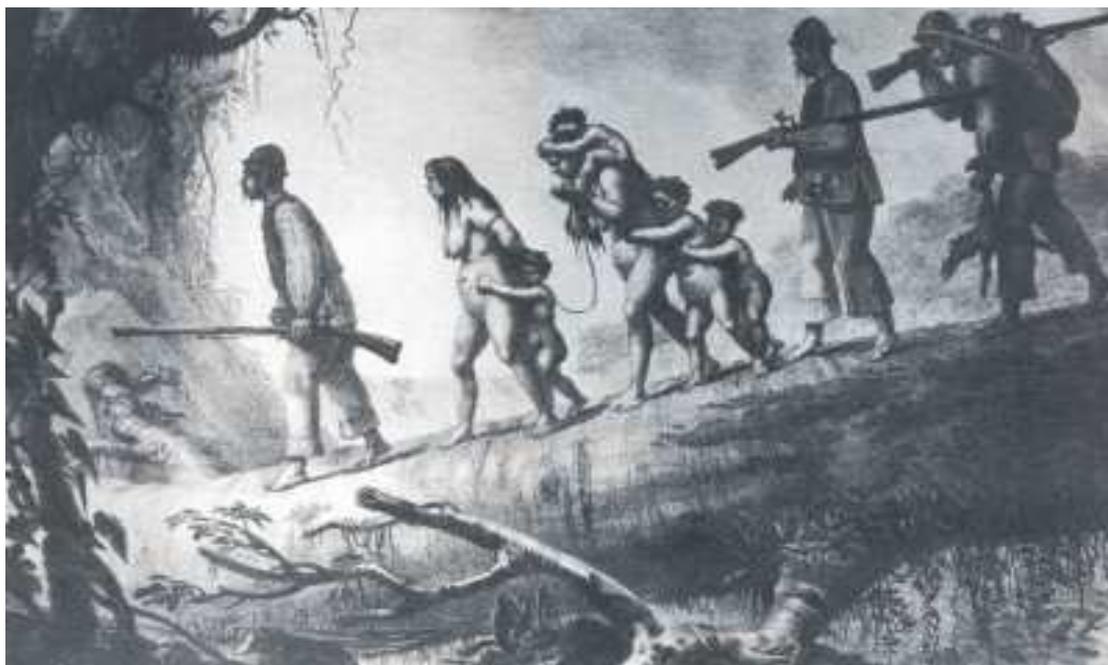


Figura 1
Bandeirantes com índios aprisionados ⁴

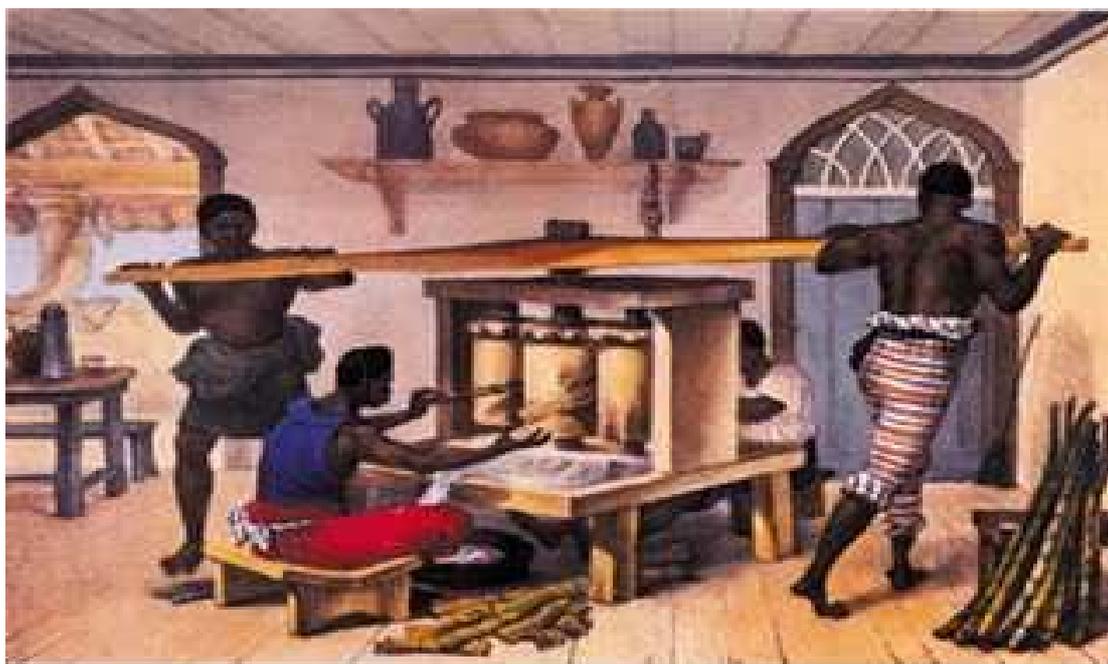


Figura 2
Engenho de cana-de-açúcar manuseado por escravos. ⁵

Dizer é agir; dizer é criar imagens em movimento. Daí o surgimento das configurações imaginárias da sociedade brasileira, principalmente, em relação ao

⁴ Jean Baptiste Debret, (1830)

⁵ Jean Baptiste Debret, (1822)

negro. Porém, imagens em movimento nem sempre querem dizer aquilo que é significativa para o outro, materializado numa ação real. É o caso da premissa já apresentada neste capítulo. Quando o senso comum reitera o dito: “Deus criou o homem a sua imagem e semelhança” e agrega à noção de semelhança determinados valores que acabam por explicitar um sentido que subjaz ao interdito: “desde que não seja negro”.

Pode-se dizer que as referências às cores, particularmente à cor da pele, agregam, na maioria das vezes, valores. Logo, a cor deixa de ser apenas uma percepção visual ou uma propriedade da luz e passa a significar as intenções a ela agregadas. Assim, a cor negra, durante muito tempo, foi relacionada à ideia do mal e do obscurantismo e a cor branca aos ideais relacionados com divino e o celestial. Tais considerações permitem que se retome à questão: que imagem de Deus é essa e que imagem de homem é essa configurada pela sociedade quando diz: “Deus criou o homem a sua imagem e semelhança”.

Swain (1994), ao comentar que as imagens são concretizadas nas práticas sociais, responde a essa questão quando cita Eni Pulcinelli.

A sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal. (...) A história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder de/na linguagem. (ORLANDI (1988)⁶ apud SWAIN (1994:50))

Esse Jogo de poder leva a sociedade a elaborar uma configuração de uma imagem de Deus, vinculada a um homem branco, de barbas brancas, pois essa mesma sociedade pensa em um Deus específico, cuja imagem está legitimada por um padrão de valores característicos dela e que podem ser quebrados. “O imaginário religioso fundamenta, instiga, corrobora ordens instituídas, sob o signo do ‘natural’ e do ‘verdadeiro’”, ressalta Navarro (1994, p.63).

Vale aqui lembrar Ariano Suassuna que, em seu *Auto da Compadecida* (1975), cria um Deus Negro, quebrando o paradigma de Deus Branco. É

⁶ ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. Campinas: Ed. Cortez & Edunicamp, 1988

interessante perceber que, na peça, quem chama a atenção sobre esse fato é o personagem João Grilo, quando, em sua fala, refere-se à cor preta, como Cristo se apresenta, de forma pejorativa. Suassuna cria um representante do povo, para ser o porta-voz que representará as configurações imaginárias da sociedade, o que se exemplifica no trecho abaixo.

JOÃO GRILO

Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL

Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça? (SUASSUNA, 1975, p.147-148)

Esta construção de imagens não é criada descompromissadamente, esta visão figurada no texto de Suassuna, de uma imagem já estereotipada no ideário do povo, demonstra que a formação de imagens está padronizada pelo interesse dos grupos, na hierarquia da sociedade e é ela o ponto controlador das ações realizadas com aquele que é diferente das concepções estabelecidas. Sobre essa forma de poder, afirma Baczko:

É assim que qualquer poder procura desempenhar um papel privilegiado na emissão dos discursos que veiculam os imaginários sociais, do mesmo modo que tenta conservar um certo controle sobre seus circuitos de difusão. (BACZKO 1985, p. 313)

Todas essas construções imagéticas legitimadas, direta ou indiretamente, pela sociedade nos levam à reflexão de que, no Brasil, há uma gama de preconceitos e estereótipos negativos que reforçam ideias preconcebidas sobre o outro, principalmente quando esse outro é, na maioria das vezes, negro. Essas ideias são decorrentes “de um modelo de sociedade colonial que o emoldurou

como um objeto desprezível que era preciso expurgar do convívio social” (PEREIRA, 2001, p.16), pois a sociedade privilegia algumas imagens consideradas boas e descarta outras, vistas como ruins para legitimar um sistema de expurgo dos considerados indesejáveis ao convívio.

A questão do imaginário aflora em diferentes tipos de discursos: do religioso ao político, porém passa pela questão do poder. Para isso, vão-se construindo imagens, que, dependendo do interesse, ora são carregadas de sentido positivo, ora de negativo. A ideologia colonial associou a imagem de negro ao mal, ao ruim, porque era interessante fortalecer essa visão para dominar. Uma visão política e eurocêntrica associa-o ao selvagem, ao bruto, aquele só capaz de executar o trabalho braçal, sem condições para a reflexão intelectual, porque necessitava de dominar um povo, fazê-lo trabalhar sem receber o devidamente justo. A palavra lúcida de Pereira (2001) é bastante esclarecedora quanto a esse aspecto:

O negro objeto do escravismo – reificação negativa – foi constituído como discurso de afirmação de uma sociedade que insistiu na hierarquização do trabalho e das relações étnicas, a fim de restringir as ações de negros, índios, mestiços e pobres em geral. A elite brasileira privilegiou a ascendência branca dos indivíduos, bem como sua condição de sujeitos favorecidos política e economicamente. A contrapartida da visibilidade atribuída a esses sujeitos foi a restrição das intervenções sociais de outros grupos étnicos, em especial dos negros e seus descendentes. (PEREIRA, 2001, p.167)

Segundo Swain (1994, p.48), “o imaginário compõe/decompõe sentidos que migram através de formações discursivas homogêneas e/ou heterogêneas, criando imagens saturadas de paixões/rejeições, que definem perfis/tipos/papéis sociais”.

Swain afirma ainda que:

O imaginário opera, portanto, em dois registros: o da paráfrase, a repetição do mesmo sob outro invólucro; e o da polissemia, na criação de novos sentidos, de um deslocamento de perspectivas que permite a implantação de novas práticas. Assim, o imaginário, em suas duas

vertentes, reforça os sistemas vigentes/instituídos e, ao mesmo tempo, atua como poderosa corrente transformadora. (SWAIN, 1994, p.52)

Isso é tão forte que a maioria das imagens negativas relacionadas ao negro circula em campos de significação de que fazem parte os adjetivos feio, ruim e a dedução de que os negros advêm de um povo submisso que aceitou a escravidão sem lutas significativas.

Algumas considerações de Costa (1983) cabem aqui como referência a um contexto que criou, em oposição, as noções Branco e Negro e, por extensão, as de brancura e negrura.

[...] a brancura transcende o branco. Eles - indivíduos, povo, nação ou Estado brancos podem 'enegrecer-se'. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo, e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, 'a humanidade'. (COSTA, 1983, p. 5)

E é nessa imagem solidificada e exaltada do branco, descrita por Costa, que a sociedade, principalmente, os segmentos mais humildes, vai se apoiar; pois aquilo que se rejeita só se assume quando está dentro de alguns padrões fechados, em um determinado local, nesse caso, determinados por aqueles que se assumem como porta-vozes do imaginário social. Disso decorre que os negros, aceitos no convívio social, geralmente são aqueles que ascendem ao padrão legitimado como classe média ou alta, cuja imagem se configura de acordo com o imaginário estabelecido, isto é, que se assemelha aos traços da brancura, é o que destaca o psicanalista Jurandir Freire Costa.

Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. (COSTA, 1983, p. 4)

Essas configurações são tão vigorosas que se transformam em forças constitutivas de um sistema histórico determinado. A posse do controle do imaginário, afirma Swain (1994), “é, pois, uma peça essencial do dispositivo do poder – e do poder político em seu sentido mais amplo”, contemplando assim o funcionamento da sociedade como um todo.

Esse mecanismo de controle e de valorização do que pode ser dito e do que deve ser dito está presente no ideário de liberdade construído pela poesia de Castro Alves, no século XIX, cuja palavra expressa é uma demonstração clara da produção de diversos sentidos que, por vezes, não deslocam significativamente do controle desse imaginário.

Ao tratar tão veementemente da causa social e humanitária do abolicionismo em seus versos, Castro Alves procurou ressaltar as implicações humanas da escravatura, adequando a sua eloquência condoreira à luta abolicionista. Retratou o escravo de modo romanticamente trágico, tentando despertar a sociedade – depois de três séculos de escravidão – para o que havia de mais desumano nesse regime. Adequado aos ideais de sua época, cultivou imagens de “liberdade” como algo sublime. Poeticamente assume os ideais libertários disseminados na Europa. A liberdade cantada em seus versos é idealizada, como algo mágico, que se conquistada, tudo resolveria.

É importante ressaltar, que a poesia condoreira de que Castro Alves foi o maior representante, ao retratar o horror provocado pela escravidão, por vezes, enfatizou outras imagens que acentuavam no negro os traços fortes relacionados com o feio e com a submissão. Vejam as imagens construídas no canto IV de *Navio Negreiro*⁷.

⁷ ALVES, Castro. *Navio Negreiro*

Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.
 Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

Vale destacar que o uso de alguns recursos expressivos como hipérbole, metáfora e comparação em trechos como “Legiões de homens negros como a noite, horrendos a dançar...”, ou ainda, “Negras mulheres”, “magras crianças”, “bocas pretas”, “negros como espectros”, transmitem não só a ideia do horror acometido no navio negreiro, quanto transmite a visão do outro, do diferente, reforçando a imagem da feiura, da submissão e da fragilidade.

Essa apropriação pela literatura das imagens que, alocadas ao negro, destacavam a sua diferença, também aparece no Naturalismo. Um exemplo disso está figurado na personagem Bertoleza, de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Bertoleza é completamente dominada pelas circunstâncias, influenciada pelo meio, tendo pouco poder sobre si mesma, passando a impressão de não possuir vontade própria.

Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro da madrugada estava já na faina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira que havia para além de um grande capinzal aos fundos da venda. (AZEVEDO,1981, p.15)

Através desse trecho, podemos perceber tal condição, ou seja, a de escrava, de servilidade, influenciada pelo seu “dono”. É importante destacar ainda que, o contexto social da época, século XIX, marcado pelo advento da sociedade

burguesa, do cientificismo, além das teorias deterministas da época, influenciaram muito na representação que Bertoleza traz, marcando um novo imaginário. Se fizermos uma analogia desse contexto histórico, com as representações literárias da vida da personagem aqui citada, notaremos que João Romão, branco, representaria a burguesia e Bertoleza, negra, os explorados que dariam lucros para que aqueles crescessem economicamente, é o que se verifica no romance de Azevedo.

No trecho a seguir, o romance descreve, detalhadamente, a personagem Bertoleza, acentuando nela traços que a aproximam visão utilitária da sociedade da época.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo; essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo; pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem. (AZEVEDO, 1981, p.148)

A descrição minuciosa dos traços de Bertoleza reforça o imaginário de negro já estabelecido, pela sociedade, “a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo” e, ao mesmo tempo, denuncia a exploração que João Romão faz dos serviços da empregada para se enriquecer e a sua insensibilidade com relação à sorte da mulher, “abandonada como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem”.

Se em *O Cortiço* já se mostra uma intenção de denunciar as mazelas decorrentes da escravidão, em outras criações literárias, a manutenção subliminar de imagens estereotipadas sobre o negro pode ser percebida ainda quando a intenção seja a de denúncia.

No modernismo, momento em que se acolhem imagens positivas de negro, assumidas, inclusive por pintores como Portinari, Lasar Segall e Di Cavalcanti, por vezes, o negro surge não mais em condição de escravo, mas a submissão legitimada pelos lugares que ocupa na sociedade impede que se concretize a visão de si como sujeito do seu potencial.

Algumas obras podem elucidar a substituição da ordem escravocrata para uma sociedade de princípios capitalistas. Quadro como "O Lavrador de Café" de Candido Portinari, datada de 1939; "Pescadores I", de Di Cavalcanti, datada de 1949; e "Bananal", de Lasar Segall, de 1927; demonstram as mudanças operadas na ordem social.

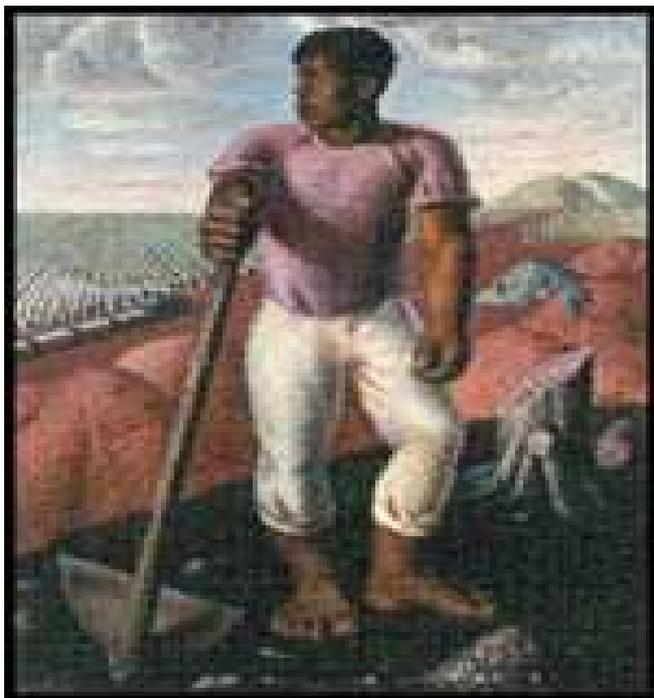


Figura 3 – O Lavrador de Café ⁸



Figura 4 – Pescadores I ⁹

⁸ Lavrador de Café – Cândido Portinari

⁹ Pescadores – Di Cavalcanti



Figura 5 – Bananal¹⁰

Nas três imagens, o negro preenche quase todo campo visual, aparece também como homem livre, mas que precisa vender a sua força de trabalho. O negro, ao preencher quase todo o primeiro plano, mostra-se protagonista. Não há mais ninguém com ele e em todo quadro.

Porém, nas três imagens, o traço forte marca suas feições em diferença. Nos três quadros, tudo é gigantesco: mãos, boca, nariz, pés. Se forem considerados os sentidos produzidos por esses traços, pode-se ler uma visão que, expondo o corpo do outro, não deixa de aludir ao lugar que ocupa na ordem social. Nessas produções artísticas e em outras literárias, é possível observar que apesar de serem consideradas transgressoras, ainda exibem estereótipos negativos relacionados ao negro como lábios largos e nariz chato.

Esse domínio das configurações imaginárias de poder impigiu-nos um repertório de textos literários cuja presença do negro é apresentada ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que o herói é branco e, muitas vezes, é ele quem salva os negros.

É o caso do poema “Essa Nega Fulô”, de Jorge de Lima (1937)¹¹, em que o poeta apresenta uma negra escrava, chegada à fazenda do Senhor, e que teve a “sorte” de trabalhar na Casa Grande.

¹⁰ Bananal – Lasar Segall

[...] Essa negra Fulô!
 Essa negrinha Fulô
 ficou logo pra mucama,
 para vigiar a Sinhá
 pra engomar pro Sinhô!
 Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô! [...]

[...] Essa negra Fulô!
 Essa negra Fuló!

O Sinhô foi açoitar
 sozinho a negra Fulô.
 A negra tirou a saia
 e tirou o cabeção,
 de dentro dele pulou
 nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô! [...]

Embora o texto assuma uma visão de mulher escrava, delineada como sedutora por sua beleza, também acaba por ressaltar o estereótipo de mulher negra lasciva, reforçada na repetição do refrão. A personagem Fulô passa a ser imaginada como ladina e decidida: seduz o senhor, encanta-o com sua beleza e, de certa forma, usa seus atributos como um processo de negociação que induz o senhor a retirá-la do tronco.

Já no poema “Irene no céu”, de Manuel Bandeira, publicado em *Libertinagem* (1930), a personagem Irene, embora se construa com a visão sensível do poeta pernambucano, mantém traços da mulher escrava, submissa, inferiorizada. “Irene Preta, Irene boa, Irene sempre de bom humor”, ou seja, a do negro bom, passivo, submisso. O poeta sutilmente expressa a relação branco e negro, na segunda estrofe, em que Irene pede licença a São Pedro, chamando-o “de meu branco”. Na verdade, o poema retrata uma forma de comportamento que advém da sociedade escravocrata, ainda que a figura de Irene seja pintada, no

¹¹ LIMA, Jorge de. Essa Nega Fulô.

poema, com uma gama forte de afetos. Nesta intenção, parece estar registrada a visão crítica do autor, aliviada pela afetividade.

O estereótipo está no poema, não como traço forte, mas pela manutenção de alguns elementos que retratam o preconceito racial presente no Brasil. Manuel Bandeira expressa de forma delicada esse comportamento característico da sociedade brasileira. Mas ao pintar Irene com sensibilidade, o poeta, de certa forma, ainda legitima no mito do “negro bom”, ideia que já vem de longe e é fortificada no romantismo e questionada por vários teóricos da atualidade. Porém, desloca esse mito no encerramento de seu poema quando Irene é convidada a entrar no céu, sem pedir licença: “Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.”

Uma releitura desse poema de Bandeira foi feita por Márcio Barbosa, em *O que não dizia o poeminha do Manuel*, publicado em 2008, na revista *África e Africanidades*. O poema diz assim:

Irene preta!
Boa Irene, um amor.
Mas nem sempre Irene
Está de bom humor.

Se existisse mesmo o Céu
Imagino Irene à porta:
- Pela entrada de serviço – diz São Pedro,
dedo em riste.
- Pro inferno, seu racista – ela corta.
Irene não dá bandeira.
Ela não é de brincadeira.

Os versos de Barbosa retratam um discurso de contestação, característico de sua enunciação. O poeta faz parte do Movimento Quilomboje, de São Paulo, editor dos *Cadernos Negros*, junto com a poetisa Esmeralda Ribeiro. Como um poeta defensor da visão crítica que a literatura pode assumir, parodia o poema de Bandeira e, principalmente, repudia a passividade da Irene criada pelo poeta pernambucano. Para isso utiliza uma imagem de uma Irene politizada, que se assume diante do branco, contestando sua atitude:

- Pela entrada de serviço – diz São Pedro, dedo em riste.
- Pro inferno, seu racista – ela corta.

Fica clara, na releitura de Márcio Barbosa, a intenção de revidar com ironia e jocosidade o mito do “negro bom”, ciente do seu lugar, mostrado em *Bandeira*. A Irene de Barbosa é contestatária, se reconhece como negra, se assume como um ser social, ciente de seus direitos.

Os exemplos acima demonstram o modo como estereótipos negativos persistem na construção de imagens literárias e como algumas construções procuram quebrar paradigmas. Swain reflete sobre dicotomias presentes no imaginário cultural e que se mostram aptas a consolidar espaços antagônicos:

“... os paradigmas criados no âmbito do imaginário atuam efetivamente, organizando uma sociedade dividida além da fórmula redutora rico/pobre, capitalista/proletário, em quadros de poder e força: masculino/feminino, forte/fraco, normal/patológico, verdade/mentira, real/ilusório, ativo/passivo, heterossexual/homossexual, certo/errado, branco/negro, bom/mau, belo/feio, jovem/velho e assim por diante.”
(SWAIN, 1994, p. 55)

Essas dicotomias aliciam imagens transformando-as em conceitos diacrônicos. Como dispositivos de controle roteirizam e engessam formas de pensar, ser e agir do indivíduo antes mesmo de se transformar em adulto. Desde cedo, esse indivíduo é introduzido na sociedade, a começar pela fase escolar, em que a literatura infantil tem importante papel.

Esses dispositivos de controle roteirizados ficam bem caracterizados em muitos textos da chamada literatura infantil clássica. Enredo, configurações espaço-temporais e personagens estruturam-se por uma visão estereotipada, em que a presença do branco é notória e sua imagem é sempre ligada ao vigor, força e beleza.

Essas imagens vão permanecer na mente do indivíduo desde a infância e influenciarão os seus pensamentos durante a vida, podendo contribuir para a permanência de representações imaginárias que descartam a diversidade cultural

brasileira, circulando apenas imagens de negros somente pela via folclórica ou como personagens secundários, já que prevalecem os cânones do universo adulto.

De acordo com Zilberman:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente por que o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é assim o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão. Tende, ao contrário, a tornar-se realidade. (ZILBERMAN, 1994, p. 40)

Sabendo que a literatura se apropria de imagens e representações sociais que nos influenciam na formação de conceitos e atitudes, enfim, na construção da identidade, é importante que ela traga imagens visando à formação pessoal da criança, já que é constituída de significados que desenvolvem a criatividade e a emoção dos pequenos ouvintes e leitores.

Aí entra o foco a seguinte questão: se uma criança negra, em fase escolar, durante o seu período de formação da personalidade e identidade, só ouve histórias de príncipes e princesas brancas e loiras (já que esse é o padrão de beleza imposto pela sociedade e, na maioria das vezes, pela mídia também) como essa criança irá se autoconhecer?

Pensando na questão da autoestima e na aceitabilidade das diferenças, um outro tipo de texto literário tem sido introduzido na escola, cujas imagens valorizam a cara do povo brasileiro, mostrando-o em sua diversidade; formado, que é, por negros, índios, brancos e por uma gama de outras feições, vindas de outras culturas.

O próximo capítulo tratará da Literatura Infantil em seu âmbito histórico e ressaltará as transformações a que foi sujeita.

3 DA LITERATURA INFANTIL – TRADIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Um dia o Rei teve uma ideia.
Era a primeira da vida toda, e tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul.

Marina Colasanti (p. 30)¹²

Quando se lê o trecho do conto “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti, escolhido como epígrafe para este capítulo, percebem-se as nuances entre as noções de realidade e de imaginação, mágico e maravilhoso, elementos esses bem característicos no universo literário destinado às crianças.

Ao relacionar os contos de fadas com o gênero maravilhoso, Todorov (1975) estabelece uma distinção entre esse gênero e o fantástico. Ao afirmar que o conto de fadas é uma das variedades do maravilhoso, ressalta o fato de que, nesse gênero, os acontecimentos extraordinários não provocam nenhum estranhamento: “nem o sono de cem anos, nem os lobos que falam, nem os dons mágicos das fadas” (p.60) obedecem ao estatuto do sobrenatural, característico do fantástico. O maravilhoso sempre foi um dos elementos mais importantes dos textos destinados às crianças, a linguagem metafórica desses textos estimulam os trânsitos entre realidade e fantasia, sem que a criança questione os critérios de verossimilhança presentes nele.

Ao se pensar em literatura infantil, algumas imagens nos vêm à cabeça:

¹² COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*.

fantasias



Figura 6
contos de fadas



Figura 7
Anões



Figura 8
potes mágicos



Figura 9
castelos



Figura 10
bruxas



Figura 11
princesas



Figura 12
espadas



Figura 13
cavalos

aventuras



Figura 14
Matador de Gigantes



Figura 15
dragões

e bichos



Figura 16
Galinhas Cozinheiras



Figura 16
Raposas espertas



Figura 17
Bichos que assombram

A literatura infantil, no âmbito da circulação de livros e da escola, é geralmente apresentada dessa forma: uma mistura de texto e imagens quase sempre dialogando com o mágico e o maravilhoso com poderes sobre-humanos. São contos maravilhosos e de encantamento em que não há uma separação nítida entre a realidade e a fantasia. Sobre essa relação, afirma Heloiza Prieto (1999), no que concerne às histórias:

Como dizem os aborígenes australianos, “as histórias pertencem ao mundo dos sonhos”. Porém, acrescentam que nosso mundo foi inteiramente sonhado antes de ter existido. Portanto, contar uma história é resgatar o próprio destino: descobrir a que sonho pertencemos e encontrar caminhos para a própria vida. (PRIETO, 2009, p.09)

Fica evidenciada, nas palavras de Prieto (1999) a presença e função de mitos e imagens fantásticas e maravilhosas na literatura infantil. Essas características esperam do leitor uma adesão imediata, e o prazer que as histórias ajudam a construir está relacionado com o imaginário característico de momentos em que o homem necessitou explicar o inexplicável e responder a perguntas como: “De onde viemos?”; “O que é a vida?”; “O que é a morte?”; “Para que existem sol, lua, chuva?”; Para onde vai o sol durante a noite?”; dentre outras. Ou seja, as explicações lendárias, míticas, maravilhosas visavam satisfazer à vital necessidade humana de organizar o mundo, de dar-lhe sentido e significado.

A observação sobre essa necessidade de dar sentido às coisas do mundo feita por Prieto, não se restringe apenas aos aborígenes australianos; ela está presente em qualquer cultura. A história exemplifica que, entre os gregos e os egípcios, mitos e lendas valiam-se do maravilhoso para dar um sentido coerente ao mundo em que viviam.

Pode-se dizer que a criança, em sua curiosidade natural, como o homem de tempos muitos distantes, também busca descobrir o mundo que a cerca. Procura obter respostas, a fim de encontrar um sentido explicável e lógico para as suas dúvidas. As histórias maravilhosas conseguem dar à criança muitas das explicações de que ela precisa, sendo criança. Criam um espaço em que a imaginação é necessária, levam-na a entrar em um mundo encantador, com

mistérios e surpresas que divertem, ensinam e, muitas vezes, respondem às suas indagações. Por outro lado, lidam com aspectos formativos da construção humana e da realidade de maneira lúdica e motivadora. Várias histórias, ao encenarem motivos e situações da realidade vivida pela criança, permitem que ela se veja nas peripécias das personagens.

Um exemplo claro de como as histórias podem se motivar por situações vividas pelas crianças está presente no conto **Samira não quer ir à escola**, do autor Christian Lamblin (2006). O texto, que faz parte da coleção “E agora”, traz a história da menina negra Samira que numa determinada manhã, não quer ir à escola. Os pais ficam preocupados, insistem, mas a menina, sempre chorosa, declara sempre: “Escola não serve para nada” (LAMBLIN, 2006, p.6). A professora tenta motivá-la, os colegas também, porém nada se resolve e a menina acaba indo para o trabalho da mãe. O escritório onde a mãe trabalha é perto da escola de Samira e, da janela, ela pode observar tudo que nela acontece: vê as crianças pulando na aula de Educação Física e as imagina trabalhando com pintura. Fica curiosa ao vê-los em grupo montando um brinquedo. Todas essas imagens deixam a menina motivada a retornar para a sala de aula e, por isso, ela pede à mãe para voltar. Samira, ao ver o que as outras crianças podem fazer na escola, percebe que lá é um bom lugar.

Samira fica olhando pela janela. De lá ela vê sua escola! Os colegas estão no pátio, é hora da educação física.

- Ah, eu também sei pular! – diz Samira. (LAMBLIN, 2006, p.13)

A principal temática do conto é a entrada da criança na escola, o que implica numa ruptura de uma relação muito íntima entre ela e a família. Tal ruptura provoca reações de choro e um desejo de não frequentar mais a escola. Ao trazer esse problema em forma do conto, a criança consegue relacionar-se com ele de forma lúdica, faz comparações com a realidade e, ao mesmo tempo, relaciona aspectos positivos e negativos presentes na escola.

Durante o café da manhã, Samira fica de cara amarrada. Seu pai está surpreso e diz:

- Samira, minha filha, o que é que você tem? Você gosta tanto da escola!

- Quero ficar com a mamãe. – responde Samira.

- De jeito nenhum. Eu tenho que ir trabalhar. – retruca a mãe. (LAMBLIN, 2006, p.7)

Um outro fator que merece destaque na história de Samira está no fato de que o tempo representado na história ser o atual, pois aparecem objetos representativos com computadores, telefones e tinta spray; a mãe da menina trabalha como secretária em um escritório. Isso fica comprovado nos trechos a seguir:

Não demora e ela quer brincar com todas as coisas que estão na mesa da mãe.

- Filha, não mexa no teclado do computador!

- Largue esse telefone!

- Não rabisque minha agenda. (LAMBLIN, 2006, p.11)

A literatura destinada às crianças, tanto oral quanto escrita ao encenar a realidade de forma nova e criativa, deixa espaço para que o pequeno leitor crie as suas próprias fantasias, interaja e identifique com o texto de forma afetiva, como afirma Zilberman (1986)

Nesta medida, uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um receptor passivo de mensagens e ensinamentos, mas sobretudo um indivíduo ativo, que aceita ou rechaça o texto, na medida em que o percebe vinculado ou não a seu mundo. (ZILBERMAN, 1986, p. 20)

A literatura infantil, ao explorar características peculiares que transitam pelo lúdico e pela observação de que, brincando, os textos podem levar a criança a vivenciar a realidade em que vive, seus medos, suas angústias, resalta o processo de transferência que atribuem às histórias lidas uma função “terapêutica” que pode ajudar na formação da criança. Particularmente quando as histórias são criadas levando em consideração as possibilidades lúdicas e criativas da linguagem, a criança sente uma maior proximidade entre o que lê ou ouve e muitas das brincadeiras com que convive. Não é por acaso que os textos lúdicos

exploram a sonoridade, os processos de figuração e as encenações de situações sugestivas que prendem a atenção dos pequenos leitores. Porém nem sempre a infância foi tratada tendo o lúdico como parâmetro. Muito pelo contrário.

3.1 A Infância e a Literatura Infantil

Muitos pesquisadores, dentre eles Philippe Ariès (1981), afirmam que, na Idade Média, não havia separação entre vida infantil e vida adulta, portanto, o universo infantil era o mesmo do adulto, não havendo livros e nem histórias dirigidas especificamente às crianças. Nesse período histórico, nada havia que pudesse ser chamado de literatura infantil, conforme comenta Azevedo.

As crianças participavam da vida comunitária, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas. Aparentemente, não havia, no período medieval, assuntos que a criança não pudesse conhecer. Os temas da vida adulta, as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as comemorações, as indignações e perplexidades eram vivenciadas por toda a comunidade, independentemente de faixas etárias (AZEVEDO, 1999, p. 23).

Como descreve o autor, no período medieval, crianças e adultos trabalhavam duro, estavam sintonizados com as mesmas inquietações. A criança, desde muito nova, possuía responsabilidades e atribuições tanto na família, quanto na sociedade, porém era considerada um ser socialmente invisível. As histórias apareciam em festas públicas, em que adultos e crianças se misturavam e, através dos trovadores, eram contadas histórias de cavaleiros, guerras, lutas, bruxas e magias.

Vale ressaltar que as crianças da nobreza, acompanhadas por preceptores, tinham acesso a obras literárias clássicas, enquanto as do povo ouviam histórias, lendas e contos folclóricos nas festas públicas e, dificilmente, no seio da família que era sobrecarregada de trabalho necessário ao sustento, conforme afirma Maria Antonieta Cunha (1983).

No século XVI, o conceito de infância (*infans*) referia-se àquele que não falava, sujeito que ainda não havia desenvolvido alguns traços significativos afeitos à comunicação. Ariès (1981), ao citar a divisão da idade da vida, nos textos da Idade Média, refere-se ao *infans*, como *enfant* (criança) e, esta etapa está restrita aos primeiros 18 ou 24 meses de vida, ou à primeira infância; a segunda iria dos 2 aos 6 anos ou até ao período dos 7 anos, idade do pensamento lógico, racional, que busca explicações.

No primeiro caso, há a ideia de uma infância curta, vista como uma distração para adultos; no segundo, há um interesse de cunho psicológico e moral, que sustenta a ideia do prolongamento da infância associada à criação de colégios, onde as crianças ficariam separadas do mundo dos adultos de modo a serem resguardadas e disciplinadas. Sobre essa valorização, como resultado de uma modificação social, acontecida no século XVIII, comenta Zilberman:

É a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada, um dos baluartes desse modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se na sua formação intelectual). (ZILBERMAN, 1982, p.17)

Percebe-se que o conceito de infância era diferentemente concebido na Idade Média e, conseqüentemente, tratado de maneira diferenciada, em distintos momentos e lugares da história humana, principalmente, no período de ascensão da burguesia – séc. XVIII. Isso leva a crer que, ao se falar em infância, têm-se em mente as transformações do conceito, ocorridas ao longo dos tempos, pois são tantas as infâncias quanto são as ideias, práticas e discursos que, em torno dela e sobre ela, se organizam.

A pesquisa de Ariès (1981) retrata que o interesse pela infância deu-se início no século XVIII, já na era moderna, em que houve uma tomada de consciência dos adultos sobre a fragilidade dessa etapa de vida. Esse momento foi marcado por um alto índice de mortalidade infantil, devido a uma epidemia de

varíola na Europa e também pelo surgimento de novas ciências como a Psicologia, Pediatria e Psicanálise, que passam a melhor considerar o universo da criança. Sobre essa significativa alteração, diz o teórico:

O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento, no início dos tempos modernos, da preocupação com a educação. Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa. (ARIÈS, 1981, p. 276)

Com o surgimento de uma nova concepção de infância e, conseqüentemente, de escola, educação e sociedade, a criança é então apartada da vida adulta e passa a ser considerada pela sociedade um ser diferente, ocupando um novo papel, o de alvo de atenção e interesse dos adultos.

Ao ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, a criança passa a receber uma educação especial, seu universo agora é delimitado por assuntos escolares, detalhados por um léxico específico e por brincadeiras, selecionados pela instituição “escola”.

3.2 A Literatura Infantil na Escola: a Reinvenção da Tradição

A literatura infantil surge efetivamente no século XVIII, período da Revolução Industrial, marcado por atividades renovadoras nos setores sociais, econômicos, políticos e ideológicos da época e com a ascensão da burguesia, consolidada como classe social, que se converteu numa política e ideologia focada não mais em vastas extensões de terra, mas no lucro e no acúmulo de bens.

A escola será o grande espaço que irá propagar um conceito de infância, modelado pelos textos dirigidos à criança e adequado aos novos tempos, além de promover a mediação entre criança, família e sociedade. Sobre essa nova constituição comenta Zilberman:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 1981, p.15)

Nasce então a sociedade de consumo, moderna e industrial e a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria a ser consumida. “No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela se adequam a situação recente.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984. p.18)

A criança, diante desse novo quadro, passa a representar um papel simbólico na sociedade e, já vista como consumidora, irá motivar o aparecimento de objetos como: o brinquedo industrializado, o livro de acordo com os seus interesses, além de estudos voltados ao universo infantil, ou seja, a criança vira alvo de atenção e de interesse dos adultos.

Com isso, literatura e escola estreitam seus laços; a primeira intermedeia a criança com a sociedade de consumo e a segunda faz-se a principal divulgadora, “a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.18). Assim, o livro infantil ganha um novo espaço, pois se transforma num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, converte cada “menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social” (ZILBERMAN, 1986, p.19).

Ao ser transformado em um modelo em miniatura de uma produção em série, visando a um público específico para um mercado específico de consumo e formatado com uma linguagem puramente didática e utilitária, o livro infantil do século XVIII, ganha a confiança da burguesia, por expor valores que reiteram o comportamento dessa classe.

Um exemplo dessa visão pode-se perceber no conto “João e o pé de feijão”, dos Irmãos Grimm. Publicado em 1807, tem como personagem central,

um menino que se apodera das moedas de um gigante para enriquecer, adquirir poder, já que sua vida era marcada pela pobreza, miséria e fome. A transcrição a seguir é uma passagem da história, em que a fada conta a João o motivo de sua pobreza.

Seu pai era um homem muito bondoso, continuou a fada. Tinha uma boa esposa, empregados fiéis e muito dinheiro. Teve, porém, uma infelicidade: um amigo falso, um gigante que ele havia ajudado muito e que, em retribuição, o matou e roubou tudo o que ele tinha. Também fez sua mãe prometer que nunca lhe contaria nada, sob pena de matá-los também. Eu não pude ajudá-la. Meu poder só reapareceu no dia em que você foi vender sua vaca. Fui eu que fiz você trocar a vaca pelos feijões. Fui eu que fiz o pé de feijão crescer tão depressa e lhe inspirou o desejo de subir por ele. O malvado gigante vive aqui e você deve livrar o mundo deste monstro, que não faz outra coisa senão maldade... Pode apossar-se legalmente de sua casa e de suas riquezas, porque tudo pertencia a seu pai e é seu, mas não deixe sua mãe saber que você está a par desta história. (GRIMM, 1807)¹³

A passagem demonstra como a ideia de que “só o dinheiro traz felicidade” é reforçada no conto, embora disfarçada pela obrigação de a criança vingar a morte do pai e recuperar os bens perdidos por ele. Essas ideias condizem com as assumidas pela burguesia, difundidas pelas escolas através dos livros. Destacam uma visão de mundo que o adulto quer que a criança perceba, ou seja, a visão de um ambiente perfeito, expurgado do mal e dos que o causam, aliada ao incentivo de que cabe aos filhos (a geração mais nova) cuidarem dos bens que antes pertenceram aos pais. Sobre a transferência das visões e percepções de mundo dos adultos às crianças, afirma Charlot:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. (CHARLOT, 1979, p. 108)

¹³ CRAIK, Dinah M. Mulock. Texto adaptado do The Fair Book

As palavras de Charlot reforçam a ideia de que a literatura infantil continua sendo uma questão de adulto, que a pensará partindo de uma necessidade histórica ou ideológica advinda de um contexto social. Ou seja, o texto infantil versará com base nas repulsas e aspirações do adulto sobre o desejo de ajustar a criança aos parâmetros legitimados pela cultura e pela sociedade, reproduzidos pela família e também pela escola. O livro infantil, veículo de transmissão de valores, será o objeto de formação, projetando na criança de hoje, modelos e paradigmas do adulto de ontem. Lajolo & Zilberman (2002) ressaltam a insistência desse formato sempre presente na literatura destinada à criança. As teóricas afirmam que o escritor projeta em seu leitor infantil a realidade do mundo adulto. Indicam que

... o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. (LAJOLO&ZILBERMAN, 2002, p.19)

Toda projeção dos interesses culturais e sociais na literatura infantil em seu início, levou a criação de um gênero polêmico, bastante complexo e que dependerá, basicamente, da relação de autoridade do adulto em relação à criança. Khéde (1986) associa essa complexidade a uma produção literária resultante de uma narrativa oral e popular, associada ao imaginário infantil.

Se voltarmos à questão dos gêneros, perceberemos que no caso da literatura infanto-juvenil, o problema é complexo ainda por implicar o surgimento de uma produção que se quer literária embora necessite, a todo momento, de estabelecer limites entre cultura de massa e o folclore; entre o mito e o místico. Gênero que se articula na dinâmica de um novo público e de novas formas de linguagem. E que também enfrenta inúmeros desníveis no relacionamento emissor-receptor. (KHÉDE, 1986, p. 11)

Percebe-se, nas palavras de Khéde, uma característica importante dos textos destinados à criança. Misturam-se neles motivos fantásticos, folclóricos, místicos. Habitam os textos histórias maravilhosas em que monstros, poções, adivinhas, instrumentos poderosos e palavras mágicas são soprados aos ouvidos do leitor-menino, por vezes, utilizando-se de recursos da oralidade. A estratégia é muito sedutora porque é como se o leitor-menino escutasse a voz de quem escreve a história e os sons transmitidos pelos motivos encantatórios. Sobre a importância de o texto ser escrito explorando recursos adequados à melhor caracterização das personagens criadas e das situações inusitadas vividas por elas, ressalta Cunha (1983):

...O diálogo, predominante no conto em geral, torna-se mais necessário ainda para crianças: ele atualiza a cena, presentifica os fatos, envolve mais facilmente o leitor que o discurso indireto, que fica a cargo do narrador. Por tudo isso, se bem feita, numa linguagem realmente oral e adequada às características da personagem e à situação, o diálogo dá um grande realismo à cena. (CUNHA, 1983, p.76)

Essa é uma das características diferenciais entre a narrativa para crianças em relação a dos adultos, que forma o gênero literário infantil. O primeiro contato dessa criança com o mundo das histórias vem pela utilização de uma estratégia característica da oralidade: introduzir as histórias com expressões que funcionam como abertura ao mundo do faz de conta.

3.3 Era uma Vez...

Todas as culturas têm histórias a contar. Desde o nascimento, o indivíduo é envolto numa rede de histórias, muitas vezes, relacionadas até mesmo com a escolha de seu nome.

Prieto (1999) revela que, em certas culturas indígenas, como a dos povos munduruku, do norte do Pará, as crianças recebem dois nomes: o social e o mágico, que é secreto. Segundo ela, cada um deles possui uma função mítica que se relaciona com uma narrativa significativa. Diz ainda que:

Na cultura afro-brasileira do candomblé, as pessoas vivem de acordo com os odus, ou seja, narrativas míticas que orientam as nossas vidas. Cada pessoa deve descobrir o seu mito pessoal, o seu odu, para compreender melhor o roteiro da sua própria vida. O odu pessoal está entrelaçado ao familiar e ao contexto cultural. Uma vez descoberto o enredo que conduz uma vida, é preciso quebrá-lo. Só assim, liberta da trama de histórias que a acolheram quando veio ao mundo, uma pessoa pode atingir a autonomia da escolha e da criação do seu próprio destino. (PRIETO, 1999,p.13)

Essa função mítica reverenciada no nome também está presente nas culturas africanas. O livro infantil, de Sylviane A. Diouf, **As Tranças de Bintou** (2004), faz uma referência ao ritual de dar nome a uma criança, de origem africana.

Hoje, nosso jardim está cheio de gente, todos trajados com suas melhores roupas. Antes da festa começar, tia Safi raspou a cabeça de meu irmão, para apresentá-lo a todos. Papai e mamãe sussurraram para Serigne Mansou – que, por ser o mais velho, liderou o ritual – o nome que haviam escolhido para meu irmão. Após fazer uma reza breve no ouvido do bebê, ele anunciou a todos: “O nome da criança é Abdou”. (DIOUF, 2004, p.14)

As palavras de Heloisa Prieto reforçam a ideia de que as histórias orais permeiam o mundo e, estão presentes “em todas as sociedades humanas, unindo tempos e espaços diversos”, como acentua Graça Paulino (1992, p.39). Paulino considera que em algumas civilizações, as histórias eram usadas não para distrair ou traçar um destino, mas para orientar, curar, pensar o mundo.

A narrativa oral acompanha o homem desde as chamadas sociedades primitivas, sob a forma dos mitos, até as sociedades complexas como a nossa, onde ouvimos com prazer histórias contadas por nossos pais e avós ou por qualquer bom contador de casos. (PAULINO et al. 1992, p.39)

Esse recurso está presente nas narrativas de Sherazade, nas maravilhosas *Mil e Uma Noites*. Para curar o Príncipe Shariar do desatino causado pela traição de sua primeira esposa, Sherazade usa a sedução das narrativas orais, focadas no suspense, nas pausas de efeito, nos elementos sonoros, na evocação de emoções e transporta o ouvinte, pela imaginação, tornando real a fantasia e amarrando, sedutoramente, uma história na outra; a contadora consegue, com isso, tranquilizar o príncipe e, aos poucos, curá-lo de sua doença, fazendo com que a ideia de morte desapareça. Pela arte de contar, Sherazade não só salva o príncipe da doença, mas livra a si mesma da morte decretada por ele.

Mas o que Sherazade usa como principal estratégia de narração oral para preservar sua vida a cada noite está marcado pelo tempo que, na narrativa oral, é de suma importância. As pausas, silêncios, movimentos usados pelo contista viabilizam a palavra pela oralidade, dando-lhe força e vida, no relato sintetizado. Esse recurso estimula o prazer de ouvir e, posteriormete, o de ler. O gosto por ouvir histórias foi o principal fator que permitiu a Sherazade postergar a própria morte, pois o príncipe Shariar estava embebido de curiosidade, ao ouvir as suas histórias:

Xerazad, então, começou a contar uma história. Quando chegou a um ponto decisivo, interrompeu a narrativa, dizendo:

– Que pena, o dia já nasceu. Não vou poder contar o final de minha história... A continuação é ainda mais bonita e interessante. Mas eu não poderei contar a você, cara irmã, a menos que o sultão permita que eu a retome na próxima noite... (VASCONCELOS, p.34)

Todo processo de contação de uma história é marcado por um tempo cronológico, que se explicita no fato de a história ter um início e um fim. Em várias culturas, essas marcas podem ser concretamente expressas por frases de efeito que marcam a entrada simbólica no mundo do faz de conta e por outras que finalizam a história, trazendo o ouvinte para o mundo vivido: *Era uma vez... / E viveram felizes para sempre; Há um tempo muito distante... / Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra.*

O escritor moçambicano Mia Couto (1998) comenta o ritual celebrado pelos contadores de histórias de seu país, destacando que contar histórias “é uma

cerimônia muito complicada” (p.13), marcada por várias interdições, principalmente, a ligada ao momento da contação: não se pode contar histórias de dia, o contador de histórias nunca pode ser intitulado como o autor da história contada, porque “ele está reproduzindo a palavra divina dos antepassados” (p.13). Ressalta ainda que o final da contação é sempre marcado por um ritual de encerramento da história que consiste, fantasiosamente, em fechar a caixa em que estão as histórias. A ordem “voltem para casa Guama e Zavane” (p.13) é o que determina o final da história em Moçambique.

O tempo da contação é marcado pelas estratégias de quem conta, como fez Sherazade. São as pausas de efeito para os momentos de suspense e clímax. Para se prender a atenção de uma criança durante a narração, os dois tempos, cronológico e o da contação, acontecem simultaneamente. Por isso, é de suma importância que, ao contar uma história, o contador não tenha pressa, saiba valorizar os fatos que se situam em épocas remotas e podem ser retomados pela história, sem as impossibilidades da vida real. O tempo, na ficção, remete a um mundo imaginário, em que presente, passado e futuro estão interligados. Sobre essa questão nos fala Benedito Nunes.

É deslocável o presente, como deslocáveis são o passado e o futuro. De “uma infinita docilidade”, o tempo da ficção liga entre si momentos que o tempo real separa. Também pode inverter a ordem desses momentos ou perturbar a distinção entre eles, de tal maneira que será capaz de dilatá-los indefinidamente ou de contraí-los num momento único, caso em que se transforma no oposto do tempo, figurando o intemporal e o eterno. (NUNES, 1988, p.24)

A narração oral, principalmente aquela destinada às crianças, é uma forma de comunicação que se alimenta de fatos (acontecidos, inventados e imaginados), das imagens, dos gestos e do tempo, o cronológico e o da contação. Prieto (1999) ao tratar da narrativa oral, relembra a tradição africana, que concebe a palavra falada como elemento vital, assim como o hálito e a respiração. Afirma, porém, que essa palavra, ao ser escrita, perde a força da expressão viva e da interação com o outro que o falar expressa de forma mais concreta. A estudiosa diz ainda que certos conhecimentos milenares só podem

ser transmitidos em uma troca interpessoal, para que haja a circulação da força vital entre duas ou mais pessoas (PRIETO, 1999, p.38).

O contador de histórias, através de uma linguagem simples e vigorosa, narra acontecimentos provenientes do saber tradicional e retrata dois universos: o real e o imaginário. Como afirma Walt:

Não se pode, pois, falar de um real estático, pronto, pré construído. O real é fruto de um processo de relações do homem com os outros homens e com a natureza. Os valores de uma sociedade se distinguem dos valores de outra, a concepção do real de um povo se distingue da de um outro, dependendo de sua relações sócio-político-econômicas. (WALTY, 1992, p. 19)

Nos contos de *As mil e uma noites*, reis, princesas, escravos, gênios e fadas habitam palácios luxuosos e exóticos e podem ser transferidos para lugares longínquos num toque de magia. Nesse mundo de riquezas e fantasias, há, entretanto, valores e uma ética, vivenciados pelos personagens por mais que pareçam distanciados do mundo em que vivemos.

Narrar é, pois, uma atividade inerente à espécie humana. É uma forma de comunicação, uma prática presente nas sociedades arcaicas, cuja finalidade não era exclusivamente artística. Tinha um caráter funcional, pois os contadores conservavam e transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, crenças, mitos, costumes e valores a serem preservados pela comunidade. Os *griots*, os contadores tradicionais africanos e outros tipos de contadores encarnam essa função importante e, por vezes, sagrada, que permanece até os dias atuais.

No livro **O Filho do Vento**, de Rogério Andrade Barbosa (2003), essa forma de narração oral, se monta como uma colcha de retalhos feita de mitos e lendas. O autor delega à mãe, personagem da história, a responsabilidade da transmissão da tradição de explicar, por meio de lendas, a formação do mundo. A passagem a seguir realça um modo de contar que se efetiva em diálogo com o cenário:

Era temporada das ventanias, quando o vento zune e rodopia ao redor das montanhas e vales distantes, no interior da África.

- Há muito tempo – disse a mãe, procurando distrair as duas crianças sentadas ao seu lado – o sol, a Lua, as estrelas, os animais e as plantas eram nossos irmãos.

- Até as árvores? – perguntou Dabé, elevando a voz de modo que o zoar do vendaval não impedisse a mulher de ouvi-lo.

- Sim – respondeu a mãe - , plantas, homens, bichos e astros pertenciam à antiga raça. Todos faziam parte da natureza e tinham o direito de conviver em paz, uns ao lado dos outros.

- E o vento? – indagou Kauru, assustada com a força do temporal, que balançava as frágeis paredes da cabana onde se abrigavam da fúria dos elementos.

- Ele também sempre fez parte de nossa vida – explicou a mãe. – Os mais velhos dizem que, quando alguém morre, seu último suspiro vai reunir-se a um vento mais forte e poderoso, para formar as nuvens do céu...

A mulher parou de falar um instante, prestando atenção no silêncio que se instalara repentinamente.

- Vejam – observou – O vento sossegou. Notem seu sopro. Está tão calmo, como se estivesse dormindo. Mas não se enganem. Quando fica zangado, assobia furioso, igual há pouco, destruindo tudo o que encontra pela frente. (BARBOSA, 2003, p. 08)

É importante notar que, na passagem acima, estratégias de narração oral estão presentes, embora o texto seja escrito. Esse recurso estimula uma leitura que tem a força da oralidade. O narrador-contador conduz o leitor/ouvinte a um tempo distante, marcado pela forma clássica de indeterminação temporal: “Há muito tempo”, “...sempre...”, “era temporada das ventanias”. Marcações e pausas de efeito, tornam-se estratégias de contação e se fazem presentes nas passagens: “A mulher parou de falar um instante...”, “Vejam – observou...”.

Além das marcas da oralidade, o texto traz imagens que remontam a uma cena muito peculiar em África, que é a transmissão de crenças através da fala dos anciãos, daqueles que, tendo vivido mais, têm mais experiência e sabem coisas que os mais novos não conhecem. Esta concepção fica muito clara na passagem: “...Os mais velhos dizem que quando alguém morre, seu último

suspiro vai reunir-se a um vento mais forte e poderoso, para formar as nuvens do céu...”.

O ato de narrar histórias não é novo, em algumas culturas africanas, particularmente no período anterior à dominação colonialista, a figura responsável pela transmissão dos costumes era o *Griot*. O termo, de origem francesa, nomeia um membro de sociedades que têm uma forte tradição na arte de contar histórias. O *Griôt* tem uma posição de destaque, pois cabe a ele a transmissão do saber, sendo considerado uma autêntica biblioteca viva. Essa metáfora foi utilizada pelo etnólogo malinês, Hampâté Bâ, que também ressaltou o fato de que, em culturas de tradição oral, a memória é um aprendizado. A observação do pensador malinês expressa a importância da transmissão oral e a função da memória treinada para reter os menores detalhes: “o cenário, as palavras, os personagens”(BÂ, 2003, p. 13). A sensação de ouvir um sábio africano relatar suas experiências é como se vários livros se abrissem, com uma profusão de detalhes, para dar voz às histórias e às tradições locais.

"Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem", diz o etnólogo, filósofo e historiador em **Amkoullel, o Menino Fula** (2003, p. 13), que nos apresenta importantes considerações sobre a transmissão oral de conhecimentos no continente africano. A observação de Bâ resalta a importância dos *Griots*, responsáveis pela tradição de transmitir aos mais novos os ensinamentos necessários à vida em grupo. Os *Griots* são responsáveis por uma forma de transmissão oral que tem um propósito muito específico, ou seja, o aprendizado pela exteriorização da palavra, que segundo Hampaté Bâ (1993, p.16) é manifestação de “força, porque cria um vínculo de vaivém gerador de movimento e ritmo, conseqüentemente, de vida e ação”.

Essa afirmação de Bâ reitera que, na tradição oral do seu país, o Mali, as histórias contadas pelo *Griot* e por outros contadores é, por excelência, o grande agente ativo da magia; resalta ainda o fato de que as histórias precisam ser marcadas por um ritmo, pela marcação que indica, na contação, a manutenção da força vital. Por isso, o pensador malinês é defensor da narração oral; acredita que muito se perde dela quando escrita, pois não há mais o contato vivo entre ouvinte e narrador e nem o ambiente da contação.

Djibril Tansir Niane (1982) destaca que o *Griot* ou *dieli*:

...tinha uma posição de destaque, pois lhe cabia transmitir a tradição histórica: era o cronista, o genealogista, o arauto, aquele que dominava a palavra, sendo por vezes, excelente poeta; mais tarde passou também a ser músico e a percorrer grandes distâncias, visitando povoações onde tocava e falava do passado. Bastante confundido com o 'feiticeiro', exercia, de fato, por vezes, a função de 'adivinho', o que era diferente. ...

...O *Griôt* ou *dieli* está próximo do doma, o grande conhecedor das coisas. (NIANE, 1982, p.5)

Essa prática de transmissão está sendo revivida, na época atual, como uma forma de romper as fortes barreiras entre a oralidade e a escrita. Embora vivamos num tempo em que a memória viva cada vez mais se apaga pela necessidade mesmo de ser registrada em forma escrita, ressurge a função do contador de histórias que, utilizando-se de estratégias da contação, do universo da oralidade, revigora, nas crianças, a força da imaginação e faz-se um estímulo de leitura.

As histórias, narradas oralmente, estimulam na criança a criatividade, imaginação, incentivam a expressão corporal e, ao mesmo tempo, cria um ambiente propício à aprendizagem, visto que são ricas em estratégias sensoriais e ativadoras da reflexão estimulada, a partir de perguntas que o contador lança ao auditório infantil sem quebrar a aura de encantamento. A partir das histórias que ouve, a criança começa a entender o mundo que a cerca, as noções de tempo, de espaço, as relações sociais, os conflitos e as formas de sociabilidade sem que precisem ser impostas a ela. Essa força viva presente na contação é importante que seja realizada também durante a leitura de uma história, pois quando a criança ouve um texto em que se fazem presentes as marcas da oralidade, ela tende a imitar, ou seja, fazer a sua própria leitura, imitando a ouvida. A relação entre ouvir e ler distende-se ao desenvolvimento da fluência na leitura e, conseqüentemente, no fortalecimento de uma visão crítica. A constatação desse resultado pode ser vista no decorrer do projeto "Aqui Lê", referido na introdução desta dissertação. Os alunos ao ouvir a história, ampliavam o contato com ela pela imaginação. Por outro lado, o que era contato instigava a reflexão, a

consideração dos sentidos produzidos pela interação dos ouvintes com a história. A história assume, por isso, uma dimensão que, segundo Benjamin (1987),

esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa forma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1987, p. 200)

A dimensão utilitária referida por Walter Benjamin está claramente presente no conto de Medearis (2005). Ao valorizar narrativas que estimulam o pensamento crítico, transcreve o conto escrito especialmente para o Kwanzaa, um feriado cultural, criado nos Estados Unidos, celebrado de 26 de dezembro a primeiro de janeiro por pessoas de ascendência africana que se unem para “honrar as heranças e tradições de seus antepassados” (MEDEARIS, 2005, p. 4).

Intitulado **Os sete novelos**, conta uma história que se passa numa aldeia do país de Gana, onde uma família com sete filhos órfãos de mãe, vive em desarmonia entre si, o que causa grande decepção ao pai. Quando morre o pai, o chefe da aldeia administra a herança que foi deixada, sob condições: os filhos teriam que transformar sete novelos de fios de seda em ouro, caso contrário perderiam os bens para os aldeões. Os irmãos fazem um acordo de paz e, em conjunto, buscam soluções. Observam os hábitos do povo e conseguem criar e produzir um tecido que desperta a atenção do tesoureiro do rei. Em troca do tecido, recebem uma sacola de ouro e, com isso, a herança. O filho mais novo não se alegra, pois percebe que seu povo nada receberá. Como solução, propõe que os aldeões sejam ensinados a tecer, para que também consigam transformar fios em ouro.

O texto de Medearis privilegia uma escrita próxima da oralidade; o conto, em muitos trechos, explora estratégias de contação que permitem àquele que lê, (e ao que escuta) reconstruir imaginariamente o ambiente da aldeia, as formas de convivência, o processo de trabalho, enfim uma ideia de vida em comunidade. O conto, além de reforçar valores que são relevantes para a convivência humana, narra a história de um povo que trança seus tecidos, utilizando o trabalho manual

de manejo de “pequenos teares portáteis que levam de aldeia em aldeia” (p. 36). Esse trabalho está referido no trecho que se segue:

Os sete irmãos axântis lançaram-se ao trabalho. Juntos, cortaram madeira para fazer um tear. Os mais novos seguravam as peças para que os mais velhos montassem o tear.

Eles se revezaram para urdir os fios em tecidos com listras e formas que lembravam asas de pássaros. Usaram todas as cores: azul, vermelho, amarelo, laranja, verde, preto e branco.

Em pouco tempo, os irmãos tinham várias peças de lindos tecidos multicoloridos. (MEDEARIS, 2005, p. 20-22)

Assim como em culturas africanas, com a presença dos *Griots* ou de contadores, as histórias ouvidas transmitem aprendizados que são passadas ao ouvinte e ao leitor não apenas por meio das letras, mas de relatos sobre o mundo. Através das histórias ouvidas, o leitor, desde cedo, torna-se crítico, incomodado, mas também ansioso por aprender cada vez mais, através de histórias que lhe são contadas e que conduzem a indagações, explicações, ao ir além das evidências.

Porém, mesmo com o esforço que se faz nas escolas por se valer da experiência da contação de histórias, essa atividade nem sempre é bem sucedida. O próprio incentivo ao uso de novas tecnologias, quando não bem dosado, pode inibir os ouvidos ansiosos e o gosto por ouvir os fatos guardados pela memória. Perdendo o hábito de declamar um poema, memorizar uma narrativa curta ou lê-la com uma carga de expressividade, abre-se espaço para a preguiça do pensamento, retirando, com isso, a oportunidade de a criança, portadora de uma memória invejável, ter um contato encantatório com a palavra, de perceber as nuances de entonação, ritmo, pausas, cadências, assonâncias.

A escola pode se transformar em espaço fomentador dessa prática, ao desamarrarem a ideia de que a palavra escrita é mais preciosa do que a oral, como assinala Prieto:

A escola, apesar da era da informática, do novo milênio, ainda encara a palavra escrita como um dom divino, ainda conserva uma relação religiosa com o ensino da leitura, contrapondo-se ao jogo de improviso, à

alegre anarquia dos antigos contadores de histórias que, tal como as crianças, fingiam ler palavras quando, na verdade, liam apenas imagens. (PRIETO, 1999, p.58)

Como se procurou demonstrar, tradições e transformações estão marcadas na história da literatura infantil, mostrando como o livro destinado à criança precisa ser pensado através de um conjunto de valores, não só voltados aos interesses dos adultos na formação do cidadão, mas na concepção de um pensamento crítico, que não desconsidere o imaginário infantil, formulado por palavras e imagens.

A literatura Infantil atual continua sendo um texto em que imagens e palavras se misturam e cuja escrita pode trazer aos ouvidos de quem lê a voz do narrador, que conta e compartilha sua história. Porém uma outra característica, bem peculiar, surge no texto infantil contemporâneo: a presença de um texto que traz personagens tiradas do mundo concreto, muitas vezes, do espaço sócio-cultural dos leitores. Personagens que se deslocam do tradicional povoado por princesas e fadas. Em livrarias especializadas, encontra-se uma série de novos títulos que trazem textos motivados por outras tradições nas quais as culturas africanas e as indígenas podem ser conhecidas sem os preconceitos e estereótipos que as marcaram ao longo dos tempos.

O negro que antes era sempre identificado com o escravo, com empregado braçal ou folclorizado, hoje pode aparecer como protagonista de histórias do continente africano ou mesmo de culturas formadas com a mão de obra africana. Como personagem de histórias exemplares, carrega consigo a história de seu povo, suas crenças e cultura. Essa nova literatura, chamada de afro-brasileira, desmonta uma visão etnocêntrica que silenciou a voz dos povos marginalizados, negros e índios, particularmente, em textos literários, escritos em obediência a um discurso hegemônico, sempre preocupados em salientar o papel dos vencedores.

Com esse novo olhar, crianças e jovens podem construir um imaginário diferente e elaborar suas próprias relações humanas e o que antes “era uma vez” poderá, certamente, passar a ser “esta é a sua vez.”

4 ANTES “ERA UMA VEZ” HOJE “ESTA É A SUA VEZ” – ANÁLISE DOS TEXTOS

4.1 Os Sentidos da Leitura

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

Manoel de Barros (2004)

Sou fascinado pela palavra. Quando percebi que, em português, a palavra "palavra" contém em si os termos "pá" e "lavra". Ela é a matéria-prima e ao mesmo tempo o instrumento para trabalhá-la. Disse isso ao Drummond e ele adorou.

Ziraldo¹⁴

Considerar um leitor competente supõe imaginá-lo capaz de compreender o que lê; supõe considerá-lo como alguém que consiga ler as entrelinhas, os subentendidos, alguém capaz de compreender o processo de “desarrumar a linguagem”, o uso criativo que o escritor pode fazer da língua, exprimindo seus desejos, exprimindo novas ideias. O leitor competente é aquele que sabe estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos; percebe os vários sentidos que podem ser construídos durante a leitura; fica “fascinado pela palavra” descobrindo a diversidade de ideias e imagens que ela oferece. Nem sempre os dicionários conseguem exprimir todos os sentidos possíveis ao vocábulos “ler” e “leitura”.

Para Houaiss (2001), ler é “decifrar e interpretar algo escrito; também pode ser adivinhar, predizer, atribuir sentido”; Houaiss define *leitura* como o *hábito de ler*. Já no dicionário Aurélio¹⁵, a palavra leitura é explicada como o ato ou efeito

¹⁴ Instituto Zequinha Barreto – Falas do Ziraldo

¹⁵ O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa - on line

de ler, mas também como a arte de decifrar um texto segundo um critério ou objetivo.

Desenvolver um leitor competente requer motivá-lo a utilizar conhecimentos de mundo que o levam a interagir com o texto a ser lido. É importante que o leitor seja levado a dialogar com o texto, valendo-se de estratégias que permitam que ele possa compreender realmente o que lê. Para isso a escola, como principal estimuladora do processo de ler, necessita colocar em prática diferentes estratégias de leitura. Essas estratégias podem incentivar a leitura prazerosa, os processos de abertura à criatividade sobre os quais o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss faz a seguinte afirmação:

Muitos participantes da mesa-redonda (sobre a criatividade na escola) ressaltaram, com razão, o fato de haver uma necessidade de uma reforma educacional para adaptar a escola a esta nova situação (a criança moderna diante dos meios de comunicação.) Mas é preciso refletir sobre as causas dessas necessidades: o que torna essa reforma oportuna não é os métodos tradicionais terem se tornado ruins, mas sim o fato de o contexto social, cultural e econômico ter mudado. Na França contemporânea, estamos numa situação semelhante à dos educadores europeus que se esforçavam para “educar” as crianças de outras sociedades. Os resultados pareciam-lhes decepcionantes, levando-os à conclusão de que os povos em questão tinham uma inteligência inferior por razões congênitas, ou então que as modalidades de sua existência prática bloqueavam o seu desenvolvimento mental. Tanto uma hipótese quanto na outra, havia a noção de inferioridade. Ora, sabemos claramente que não se trata disso: se as crianças escolarizadas, vindas dessas sociedades se limitavam a decorar, esquecendo-se rapidamente dos ensinamentos e apresentando poucos progressos, é porque não lhes foram dados meios de organizar e estruturar os seus novos conhecimentos segundo as normas intelectuais em vigor na sua civilização. Quando se faz um esforço nessa direção, os resultados são maravilhosamente surpreendentes. (LÉVI-STRAUSS, 1980¹⁶, apud PRIETO, 1999, p. 31)

¹⁶ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Le Regard Eloigné*. Paris, Plon, 1980

Os meios de que fala Lévi-Strauss seriam as maneiras de respeitar a diversidade cultural, trazida pelo aluno para a escola. A formação do povo brasileiro reúne um contexto de diversidade cultural que não pode ser ignorado. Ao se negar esse contexto, cria-se um espaço de incomunicabilidade entre leitor e texto, pois entender um texto requer conhecer os elementos que levam à sua compreensão. São sentidos de leitura, que, segundo Solé, serve ao leitor como guia para alcançar alguma finalidade. A autora explica a relação do leitor com o texto:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (...); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Diante dessas finalidades, percebe-se que o termo *leitura* não pode remeter somente a um único sentido, mas sim a um conjunto de práticas que demonstram os diferentes modos de utilização do conceito e das estratégias que ele estimula. O livro **Tipos de texto, modos de Leitura (2001)**, de autoria das professoras Ivete Walty, Graça Paulino, Maria Nazareth Fonseca e Maria Zilda Cury, discute as várias acepções do conceito de leitura, levando em consideração a etimologia da palavra “ler”, do latim *Legere*, para explicar diferentes concepções de leitura e práticas que nortearam e ainda norteiam o trabalho da escola.

1º – Leitura associada à capacidade de soletrar, contar sílabas, agrupar palavras em frases. Essa concepção de leitura liga-se à decodificação de signos linguísticos e está presente nos processos iniciais de alfabetização. Para atingir esse tipo de leitura, a escola trabalha sempre com textos curtos, cujo enredo simples atende ao objetivo do contato do aluno com as primeiras letras. Muitas vezes, ao se introduzir o pequeno leitor ao processo de identificação de fonemas e palavras, já se trabalha com os recursos criativos oferecidos pelo texto. Os

exemplos abaixo demonstram isso na repetição criativa e rítmica de fonemas e sílabas: “Ela é Rita-ta/ uma ratinha-nha/ feito rainha/nha”; ou na frase: “A jarra arranha a aranha.”

1º EXEMPLO

TEXTOS PARA A HORA DA LEITURA – TURMA DE ALFABETIZAÇÃO



Figura 19
PARÓDIA



Figura 20
TRAVA - LÍNGUA

2º – A leitura associada à ideia de colher é prática bastante utilizada nas escolas, que considera que ao leitor apenas caberia “descobrir que sentido o autor quis dar ao seu texto” (Paulino *et alli*, 2001, p.12). Com frequência, a escola utiliza essa prática, valendo-se de charadas, cartas enigmáticas etc. Considere-se que, embora ainda bastante utilizada, essa prática, muitas vezes, não estimula o leitor a produzir diferentes sentidos, porque seu objetivo está em colher o sentido instalado no texto, como se colhe uma fruta no pé.

2º EXEMPLO

TEXTOS PARA A HORA DA LEITURA – TURMA DE ALFABETIZAÇÃO



Figura 21
Carta Enigmática

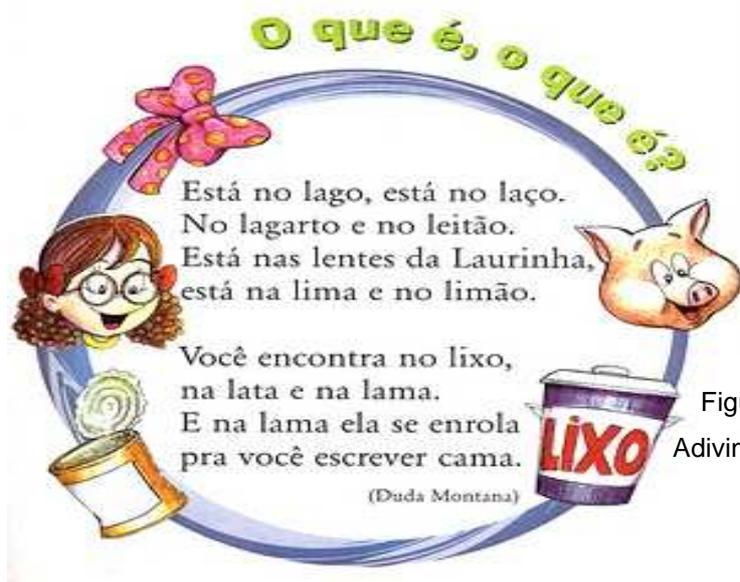


Figura 22
Adivinhações

3º – Leitura associada à ideia de roubar trata-se de uma leitura que permite ao leitor construir outros sentidos, a partir de sinais presentes no texto, mesmo que o autor não tenha consciência disso. Nesse sentido, a leitura seria uma prática de transgressão e não de submissão ao texto.

3º EXEMPLO

TEXTO MUSICAL

No Balanço do Balaio
Composição: Vander Lee
 No balanço do balaio
 Saculejo, Saculejo, Saculejo
 Aí me dá um sono

Eu pego meu balaio lá pra Zona Norte
 Com mais uma hora estou chegando lá
 É o meu único meio de transporte
 Com sorte eu consigo até sentar
 É gente que entra, é sinal, é sinal
 É malandro na porta, que se segura
 Que sai sem pagar, na cara-de-pau
 Moleque na traseira que dependura.

Balaio que arranca mas não vai
 Diga lá, Seu Motô, Quer que eu vá a pé?
 É Balaio, que balança mas não cai
 Não me empurra! Não pisa no meu pé!
 Refrão

Ah, seria tão bom...
 Se eu morasse no São Bento, no Savassi
 No Anchieta ou no Sion

Nessa concepção de leitura, intui-se que um leitor competente constitui-se mediante uma prática constante de leitura de textos, a partir de um trabalho que valoriza a diversidade textual que circula na sociedade. Porém, os objetivos e os

conhecimentos prévios do leitor são importantes no ato de leitura e fundamentais para essa 3ª concepção.

Na letra musical acima, do compositor mineiro Vander Lee, a palavra “balaio”, metaforicamente, distende-se para acolher o sentido de *ônibus*. Isso é percebido em alguns versos como: “*seu motô quer que eu vá a pé*”, “*balanço do balaio*”, “*saculejo*”. A associação entre balaio e ônibus fica mais explícita com a alusão à região (Zona Norte) e bairros (São Bento, Savassi, Anchieta e Sion) localizados em Belo Horizonte, MG.

Diante desse exemplo percebe-se que ler não é um ato isolado, visando simplesmente a decodificação de signos linguísticos ou a identificação fonética dos sons. Ratificando a metáfora do roubar, percebe-se que a leitura é um processo contínuo e interativo, diálogo entre leitor e texto. No caso da escola, esse processo se faz entre professor e aluno. Nesta perspectiva, Solé (1998) mostra que o processo de leitura acontece da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como ‘input’ para o nível seguinte: assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 24)

O processo de leitura reforça a ideia de que, ao ler, o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados, partindo de seus propósitos com o texto, bem como do conhecimento que já possui em relação ao assunto, autor, obra em si, outrossim dos conhecimentos que possui sobre a língua. Um exemplo

claro dessas construções de significados feitas pelo leitor está no livro **Duula, a mulher canibal – um conto africano**, de Rogério Andrade Barbosa.

A história é baseada nos inúmeros relatos míticos da tradição oral Somali, que têm as mulheres-canibais como protagonistas. A jovem e bonita pastora Duula, por questões sociais como fome, miséria, seca e orfandade teve de sobreviver a duras penas no deserto e tudo isso a transformou, de forma progressiva e não mágica, na horripilante mulher canibal, descrita de forma magistral,

Quem já a viu de perto, e teve a sorte de escapar com vida, diz que ela corre mais rápido que um leopardo. Quando dispara no encalço de novas vítimas, seus enormes pés emitem um som semelhante ao de uma tempestade, ao mesmo tempo em que sua cabeleira, desganhada e suja, jogada para trás igual à crina de um cavalo de corrida, balança alucinadamente ao sabor do vento.

Olhos miúdos e vermelhos enxergam no escuro como se fossem os de uma coruja. Suas enormes narinas são apuradíssimas, e uma das orelhas, peluda e maior que a outra, consegue escutar os passos mais leves e distantes, inclusive o ruído de um galho partido a muitas léguas. (BARBOSA, 2002, p.09)

Essa descrição permite ao leitor reconstruir imagetivamente a personagem através dos seguintes trechos: (...) *seus enormes pés emitem som semelhante ao de uma tempestade;* (...) *corre mais rápido que um leopardo;* (...) *olhos miúdos e vermelhos enxergam no escuro, etc.* Outro fato bastante peculiar no texto de Andrade, que provoca lembranças de outras histórias no leitor, está na presença de um diálogo com outros contos populares, fato esse reforçado pelo autor em suas notas introdutórias do livro.

Por exemplo: as aventuras do casal de irmãos gêmeos Askar e Mayran, personagens do mesmo conto, recordam as vividas na floresta por João e Maria; as advertências da mulher canibal às crianças, para não mexerem nos vasos, assemelha-se ao discurso do temível Barba Azul a Ana; o primeiro encontro entre os irmãos Askar e Mayran e Duula, em que os meninos questionam a cor de seus olhos e o tamanho de seus dentes, remete ao diálogo entre Chapeuzinho

Vermelho e o lobo disfarçado de vovó. Por fim, a travessia do Mar Vermelho, no final do conto, como salvação dos irmãos e destruição de Duula, rememora a tão conhecida passagem bíblica, quando Moisés abre as águas do mar para a passagem do povo hebreu.

Porém, todo esse processo entre leitor e texto só se faz eficiente quando é motivado por estratégias preocupadas em preparar o leitor para utilizar diferentes recursos, a fim de selecionar, avaliar, persistir no ato de ler. Ao usar de estratégias, o leitor torna-se autônomo, capaz de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução. Como afirma Solé (1998, p.70), se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos, para que o leitor possa, ao ler, ir além e produzir múltiplos sentidos para o texto.

Vale ressaltar que a utilização dessas estratégias é uma ação que não se restringe apenas aos alunos do ensino fundamental, mas também às crianças menores, àquelas ainda não alfabetizadas porque elas entram em contato com o universo literário bem antes de serem alfabetizadas. Ao entrarem em contato com o mundo da escrita, a escola, o livro, assumem um repertório de imagens legitimado pelo universo da escrita. São essas imagens que permitem aos pequenos futuros leitores desenvolverem hábitos e conexões que ajudam a fortalecer o interesse pelo livro, antes mesmo que possam ler as letras nele expostas. A criança não leitora lê a todo instante se pode ter contato efetivo com o mundo da leitura. A princípio faz uma leitura ideográfica, como por exemplo: no supermercado, ao identificar o produto de sua preferência pela embalagem; na escola, ao pegar um livro cheio de imagens, faz uma leitura intuitiva; e em casa, ao ver os irmãos ou algum adulto lendo, inventa a sua leitura.

O importante é que a leitura desperte o interesse e a atenção da criança, desenvolvendo nela, dentre outros fatores, a criatividade. Essa característica, pode conduzi-la à autonomia, à criticidade e, principalmente à compreensão das imagens sociais, que são elementos importantes para a formação pessoal e social do ser humano. Nesse sentido, vale questionar se há uma literatura destinada às crianças ou que interessa a elas e que texto é esse escolarizado pela escola? Ao

discutir essa questão, Cunha (1988) retoma opinião de Drummond sobre o gênero literatura infantil:

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? (...) Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (DRUMMOND, Apud CUNHA 1988, p. 21).

No trecho, o poeta deixa uma interrogação ainda sem resposta: será que a criança é um ser a parte, que necessita de uma literatura a parte? É mister estabelecer pontos de contato entre a literatura adulta e a infantil, sem minorizá-la, não colocando em *check* a competência de entendimento e o nível de curiosidade, características cruciais na criança pequena.

Lajolo e Zilberman (1984), afirmam que se esse afastamento se der na essência do fenômeno literário então não haverá literatura infantil, pois não podemos admitir *literatura* sem arte. Quando se tem uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará pela *abertura*, pelos vários níveis de leitura, pela sua imprevisibilidade, pela manifestação artística, ainda que escrita pelo adulto para a criança.

O texto em si abrirá horizontes, proporrá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, apresentará possibilidades de diversas interpretações da vida, o que levará a criança a um mundo artístico e literário para ser livre, para escolher e estabelecer suas relações consigo mesma, com os outros e com a sua comunidade. A escola e literatura começam a resgatar sua utilidade quando se tornam um espaço de vivência de prazer e incentivo à reflexão.

Se o propósito da leitura, principalmente no que concerne aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, faz-se necessária uma organização no trabalho educativo, a fim de fazer com que os

alunos, na escola, espaço de maior difusão da leitura, convivam com essa prática, através das estratégias de leitura, que o levarão a atribuir significados, levando-os à compreensão.

“Formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam” e o mundo que se situa é a proposta de discussão subjacente a esta dissertação em seus vários capítulos, por isso o seu propósito privilegia observar como, em textos literários infantis contemporâneos, a personagem negra está presente.

4.2 Do Era uma Vez Passa-se a: esta É a sua Vez

O imaginário infantil é montado a partir dos conceitos construídos pela família, escola e sociedade, como já demonstrado no 2º capítulo desta dissertação. O que se evidencia de forma mais eficaz é o papel da escola como a principal reprodutora do imaginário criado pela sociedade.

A história de um aluno de 4 anos, da rede municipal de ensino de Timóteo – MG, candidato ao título de rei da Primavera, evento cultural bastante característico no mês de junho em algumas escolas públicas do município, em 2001, demonstra o quanto os estereótipos e preconceitos estão disseminados na configuração imaginária difundida pela sociedade e reproduzida pela escola.

O fato é que nessa história, a mãe trabalhava arduamente para conseguir a vitória do filho, na venda de votos, quando então, foi surpreendida pela vontade da criança de não querer mais concorrer. A mãe, incomodada com essa decisão, pois até aquele momento, o menino estava bastante empolgado, interroga-o, buscando encontrar os motivos que o levaram a desistir do concurso. A criança então revela que não queria ser rei, mas príncipe. A mãe quer saber o porquê e, com a franqueza peculiar de uma criança de 4 anos, ele responde assim: *“Porque o rei é gordo, mãe. Fica só sentado no trono e o príncipe não; é bonito, usa espada, monta cavalo, luta com dragões e se casa com a princesa.”*

A história narrada é verdadeira e só vem comprovar o poder que o imaginário social tem sobre a criança e como a escola reforça essas representações, utilizando-se de livros que trazem personagens muito estereotipados, marcados por determinadas configurações. Sendo assim, o menino de 4 anos quer a

imagem dele associada a algo grande, poderoso, vigoroso, bonito; de forma alguma, a quer relegada a um ser fraco, preguiçoso ou velho, gordo e feio, como são as imagens dos reis.

Se os contos de fadas apresentam essas imagens de personagens e uma criança, ainda não alfabetizada, faz essa leitura, então, como ficam as crianças negras que não convivem com personagens com traços semelhantes aos delas em muitas histórias, e quando se fazem presentes são relegadas quase sempre a um contexto folclorizado ou subserviente?

Tudo isso só vem reforçar uma visão estereotipada e preconceituosa analisada por Dória quando afirma que:

Existe preconceito na sociedade, e o preconceito penetra na escola sorrateiramente, tornando-se decisivo nas interações dos próprios alunos, que apenas reproduzem as dinâmicas sociais aprendidas em outros locais, em outros contextos. Mas a escola não deve ser apenas o espelho da sociedade. Professores conscientes e críticos sabem que têm a oportunidade de influir na formação dos valores dos pequenos aprendizes, mas para isso é preciso ter clareza a respeito dos novos valores que serão introduzidos. (DÓRIA, 2008, p.11)

Esses valores têm-se modificado com o novo repertório da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, cujos enredos encenam histórias em que os africanos são mostrados não mais como escravos, mas sim como originários de culturas milenares que têm fortes tradições, muitas delas disseminadas na cultura brasileira. Tais livros entrelaçam-se com contos orais populares, já conhecidos, tratam das diversidades culturais e raciais e descrevem cenários e costumes mais próximos àqueles vivenciados pelas crianças brasileiras, principalmente, as oriundas da periferia.

Ao contrário dos cenários presentes em contos europeus, que circulam com mais frequência nas escolas, e de seus personagens distanciados da diversidade étnica brasileira, os novos títulos infantis valorizam a diversidade ao apresentarem personagens negros como protagonistas, inspirando a reformulação de imagens e de práticas de leituras. Diante desses textos, o leitor-

menino passa a ter uma visão crítica da sociedade e passa a melhor interagir com o diferente.

Nesse novo repertório, alguns livros merecem destaque e, dentre eles, o livro **O Amigo do rei**, de Ruth Rocha, publicado em 1993 e reformulado em 2009. Nessa história, percebe-se uma primeira quebra de paradigma. O rei não é como o imaginado pela criança de 4 anos, do fato narrado acima, ou seja, gordo, branco, bonachão. O rei de que trata Ruth Rocha, em seu livro, é negro, escravo, de nome Matias e tem como amigo o filho do senhor da fazenda em que Matias era escravo. Matias chamava seu amigo loiô, uma abreviação da palavra Sinhô, bem característica da linguagem oral, usada pelos escravos na época. A história é ambientada no final do século XIX, período marcado pelas lutas abolicionistas e, como diz Ruth Rocha, “naquele tempo, ainda existia a escravidão”.

O curioso dessa história está na forma como é narrada, como um conto oral. A autora/narradora conta uma história comum, como já dito anteriormente, a de um escravo-menino que, junto do filho do “sinhô”, fogem da fazenda, por terem sido castigados. Porém, em meio a esse cenário de história igual a outras tantas, ela vai descrevendo os abusos cometidos na época e as ações empreendidas para a extinção da escravidão. No meio da história, a autora surpreende o leitor quando o menino escravo torna-se rei. Desde o início do enredo, Matias tem consciência de que um dia seria rei, porque seu pai já o havia sido na África e, como fazia parte da tradição, um rei sempre transfere o título para o filho homem.

Isso acontece quando os meninos encontram, no meio da mata, guerreiros imponentes, pintados, enfeitados e armados. Esses eram escravos fugitivos que viviam no quilombo e é para lá que os meninos são levados. Os quilombolas, ao verem o menino Matias, reconhecem-no e se curvam para saudar o novo soberano. Assim, Matias torna-se um grande rei e loiô torna-se um dos guerreiros, que lutaram junto com negros, mulatos e brancos pela abolição da escravatura, no Brasil.

Ruth Rocha trata de uma passagem triste, sangrenta, violenta e abusiva da história do Brasil, sem se apropriar de imagens de escravo e de escravidão que fortalecem o estereótipo de negro indolente ou submisso à sua condição de escravo. Apresenta uma imagem de negro guerreiro, líder abolicionista, conhecedor de suas origens e, principalmente, do que repassa suas histórias aos

pequenos. Sua história difere de muitas outras difundidas nas escolas e mesmo do texto infantil clássico **A Bonequinha Preta**, de Alaíde Lisboa de Oliveira.

A inserção de personagens negros como protagonistas em livros infantis no Brasil, não é algo novo. Na década de 1930, precisamente em Minas Gerais, no ano de 1938, foi lançado o livro **A Bonequinha Preta**, da professora Alaíde Lisboa de Oliveira. O texto aborda questões atuais e problemas universais, tais como: obediência, respeito ao próximo, amor e amizade.

É um clássico da literatura infantil, cuja narrativa é bem peculiar às crianças em fase inicial de aprendizado da leitura. O recurso da repetição de tópicos frasais, como: “A bonequinha dá um pulo: u-pa!/ A bonequinha dá outro pulo mais alto: u-pa/ A bonequinha dá um pulo alto demais...” (2005, p.18) é valioso para garantir o interesse da leitor iniciante pelo texto. Tais recursos garantem a plena interação do texto com as crianças e fazem da obra um grande sucesso nas escolas até hoje. A importância do livro se assegura também pelo fato de, desviando-se da maioria dos livros infantis da época, trazer uma personagem negra para o universo de leitura da criança.

Considere-se, portanto, nesse livro a presença de uma personagem negra, a bonequinha preta, cuja história gira em torno dela. Escrito numa época em que as bonecas eram predominantemente loiras, brancas e de olhos azuis, a Bonequinha Preta quebra esse paradigma, ainda que seja apenas um brinquedo, uma diversão da menina Mariazinha, sua dona, que lhe impõe ordens sobre como deve proceder em sua ausência.

Na caracterização da Bonequinha Preta, é ressaltada a sua cor: *preta como carvão*. Além disso, tem trancinhas, olhos redondos e boca vermelha e é cuidada pela menininha Mariazinha de acordo com os padrões da época, como demonstra a passagem a seguir:

Mariazinha tem muito cuidado com a Bonequinha Preta.

Mariazinha dá banho na Bonequinha Preta e faz a comidinha da Bonequinha Preta.

Mariazinha costura os vestidinhos da Bonequinha Preta. (OLIVEIRA, 2005, p.6)

A todo instante, a bonequinha recebe cuidados e atenção de sua dona e age de acordo com as ordens que lhe são dadas: *Fique muito quietinha em casa e não faça arte. (p. 10)*. Num único momento em que a bonequinha tem uma iniciativa, é para contrariar a promessa feita à Mariazinha: *Eu fico quietinha em casa e não chego à janela. (p.10)*. A aventura da boneca se inicia quando ela ouve um miado, fica atraída para saber de onde vem, sobe na janela e cai no cesto do verdureiro.

A bonequinha é movida pela curiosidade de conhecer o que estava além da janela e das paredes que a cercam. Queria descobrir um mundo novo, mas infelizmente cai no cesto do verdureiro e, depois, é levada pelo gatinho para muito longe. Quem informa à Mariazinha onde está a Bonequinha Preta é o verdureiro, que vai até o cercado, para onde o gatinho a levará. O verdureiro, além de trazer a bonequinha para o aconchego de seu lar, traz também o gatinho, que passa a habitar a casa de Mariazinha. O gatinho, como a bonequinha, “também promete que será muito bonzinho.”

Vê-se que o livro ainda é tímido com relação à representação do negro. Ainda que a bonequinha seja colocada em lugar de destaque na história, todo o universo apresentado no enredo é o de Mariazinha e a aventura da bonequinha não passa de mera desobediência, apenas uma satisfação de sua curiosidade. Vivida a aventura, a bonequinha volta à sua condição de boneca, de brinquedo e a harmonia fica assegurada pela promessa de obediência da bonequinha e do gatinho. Nesse sistema, a questão da cor preta, embora transgrida o modelo de cor de boneca padronizado pela sociedade na época, não altera as expectativas presentes no imaginário da criança brasileira desde sempre, o de que as bonecas devem ser sempre brancas, loiras e de olhos azuis.

Ao contrário, o texto de Ruth Rocha escrito, em outro contexto, apresenta o negro como indivíduo ativo: um rei, um líder, que vai lutar por seus objetivos junto com os brancos. Nesse livro, **O Amigo do Rei**, fica ressaltada a noção de coletividade, de parceria. O objetivo do rei congrega outros companheiros, diferentes de raça, mas que comungam do mesmo propósito.

O outro clássico da Literatura Infanto-Juvenil que também apresenta o negro como centro das atenções é **Histórias de Tia Nastácia**, publicado em 1937, por Monteiro Lobato. A obra é uma antologia de contos populares contados

por Tia Nastácia que desfia as histórias para os demais moradores do sítio que, na posição de ouvintes, as comentam e criticam, tornando as relações entre Tia Nastácia e seus ouvintes mais tensas, quanto mais cresce a insatisfação da plateia com as histórias narradas.

- Sim – disse dona Benta. – Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas, igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda.(LOBATO, 11ª reimpressão, 2005, p.18)

Na fala de Dona Benta já se percebe uma visão estereotipada sobre a cultura oral popular que está de acordo com a sua consideração sobre o povo e sobre o processo de transmissão de histórias e saberes comuns aos espaços populares, representado por Tia Nastácia.

Em vários momentos do livro, a palavra “negra” aparece na voz do narrador, que se refere à Tia Nastácia, como “a negra de estimação”, que desfruta da afetividade da família branca para a qual trabalha. Apesar de suas breves mas muitas incursões pela sala e varanda, Tia Nastácia pertence ao espaço da cozinha, espaço que emblematiza o seu confinamento e sua desqualificação social, conforme atesta Lajolo (1998).

O que chama a atenção no texto de Lobato são os comentários depreciativos e cruéis, que partem dos demais personagens do sítio, particularmente da boneca Emília, que, em muitos momentos, chega a ser mordaz, como nas passagens abaixo.

- Pois cá comigo - disse Emília - só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! (LOBATO, 11ª reimpressão, 2005, p18 e 19)

- Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? Todos os viventes têm o mesmo direito

à vida, e para mim, matar um carneirinho é crime ainda maior do que matar um homem. Facínora!

- Emília, Emília! - ralhou Dona Benta.

A boneca botou-lhe a língua (LOBATO, 11ª reimpressão, 2005, p. 52 e 53)

Apesar do desdém por parte da Emília, à medida que as histórias vão se desenrolando, a boneca dá demonstrações de apreciar algumas delas, embora continue tratando-as como *bobagens de negra velha*.

Lobato habilmente coloca na boca de uma boneca atrevida a visão do senso comum, a de que aquilo que vem do povo não tem valor. Deve-se considerar que a postura crítica do escritor a essa visão fica arditosamente ressaltada quando permite que a mesma boneca, que diz só aturar “estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo”, se condoa do destino do carneiro, por considerar que todos os viventes “têm o mesmo direito à vida”. A ambiguidade presente nas opiniões dadas pela boneca Emília também aparece na visão de Dona Benta, quando considera Tia Nastácia ignorante como o povo, embora valorize a sua habilidade na cozinha e na arte de contar histórias.

Porém, é preciso levar em conta o fato de o livro ter sua primeira edição em 1937, período marcado pela implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas. Ao considerar os valores da época em que foi escrita e publicada a obra pode-se entender as falas da boneca Emília também como transgressão, pois nelas ressaltam-se (e se criticam) preconceitos inculcados na cultura brasileira.

Comparando os contos narrados por Tia Nastácia com os contos apresentados no livro **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**, de Rogério Andrade Barbosa, publicado em 2006. A semelhança está no fato de que em ambos aparecem contadores negros e de que nos dois pode sentir a força da tradição oral. A diferença reside no tratamento dado aos contos. Andrade coloca os contos em primeiro plano e mantém as marcas de africanidade; no texto de Lobato essas são alteradas estrategicamente por Dona Benta, quando assume o repasse das histórias, no lugar de Tia Nastácia, acentuando-se de certa forma a dicotomia entre cultura popular/oral e cultura erudita/letrada. Tia Nastácia fica circunscrita ao universo do popular, do oral, Dona Benta ao da cultura erudita/letrada.

Contos Africanos para Crianças Brasileiras apresenta uma história narrada por um africano, ambientada em Uganda, um país localizado no coração da África. Nele, Andrade traz dois contos de animais, também conhecidos como contos etiológicos, por explicarem sobre temas conhecidos como a divergência entre o gato e o rato e o porquê de os jabutis terem o casco rachado (DÓRIA, 2008, p. 163)

O relato de Andrade é leve, fidedigno e permite que os leitores infantis tenham uma visão clara também da diversidade cultural do nosso país, pois, em vários momentos do texto, algumas características ambientais e culturais ugandenses, se assemelham às brasileiras.

Depois de uma longa discussão, concordaram que o melhor lugar para esconder o ghee seria no interior de uma velha igreja, construída pelos missionários europeus. (ANDRADE, 2006, p.8)

Tenho de ir à igreja. A filha de minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho. (ANDRADE, 2006, p.10)

Mas a festa vai ser no céu – explicou o papagaio... (ANDRADE, 2006, p. 17)

Que lindo! – gritava o jabuti, deslumbrado com a visão dos cafezais e algodoais que ia desfrutando do alto. (ANDRADE, 2006, p.19)

Também em **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado, publicado em 1986, apresenta uma narrativa que tratará da diversidade étnica do povo brasileiro. Com uma postura mais engajada, no sentido de denunciar uma situação social e real, como o preconceito étnico vivido, principalmente, pelos negros e mestiços, a autora, já nas primeiras páginas, deixa ao leitor uma previsibilidade do que virá a seguir. (DÓRIA, 2008, p.151)

Utilizando de uma linguagem mais próxima dos pequenos leitores iniciantes, Ana Maria Machado nos relata a história de uma menina negra, muito bonita, cuja mãe é tão bonita quanto ela e que a enfeita com laços coloridos na ponta de suas trancinhas. A história tem um coelho branco que se apaixona pelo tom de pele da menina e deseja ter a mesma cor que ela. A menina bonita, logo na primeira página, é descrita pela autora assim:

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura, lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva. (...) (...) Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar. (MACHADO, 2008, p.3)

Apesar de fugir da narrativa tradicional e da menina loira, de olhos azuis, que encanta a todos com sua pureza e ingenuidade e com os traços arianos de sua beleza, a autora põe na história uma personagem negra que também atende a um ideal de beleza, a ponto de ser invejada pelo coelho que, por estar diante do diferente em relação a ele e, portanto, almeja ser como ela.

O coelho funciona, na história, como a criança isenta de preconceito, mas que quer sempre aquilo que não tem e, por isso, interroga a menina constantemente no decorrer da história: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” (MACHADO, 2008, p. 8). A resposta dada pela menina negra é sempre diferente, porque ela também não sabe. Então usa de especulações sobre a sua cor, valendo-se de referências a café, tinta preta, jabuticabas. A mãe tem a resposta: “Artes de uma avó preta que ela tinha...” (MACHADO, 2008, p. 15).

Se por um lado, o texto de Ana Maria Machado enaltece a cor negra e a coloca em primeiro plano, por outro lado, corre outro risco, o de valorizar a ditadura da beleza, a imagem do belo propagado pela sociedade e, desse modo, o sentido transgressor do livro se enfraquece. Como observa Dória,

(...) Não haverá no tenro leitor a noção de que esse livro corresponde à demanda social de um grupo. Ele (o leitor) provavelmente receberá o livro tão somente por seus méritos estéticos. Méritos que existem de forma evidente, e por isso mesmo fascinam o jovem leitor, e que podem também encantar o leitor adulto, pela felicidade de suas soluções. (DÓRIA, 2008, p. 153)

Outro fator determinante e positivo na história de Ana Maria Machado está na solução do problema do enigma levantado pelo coelho. A menina dá ao coelho resposta que não explicam a sua cor, até porque isso não era problema para ela,

feliz que era com sua cor, suas trancinhas, com seu penteado afro. O texto habilmente explora a ludicidade, particularmente contrapondo as respostas da menina às experiências, mal sucedidas, do coelho.

Sem apresentar soluções mágicas, bem características dos contos de fadas e dos textos mitológicos, o livro, de forma direta e simples, responde ao dilema do coelho, valendo-se do argumento da hereditariedade, valorizando os traços genéticos que todos carregam e isso dá à criança a noção de quem ela é.

Aí o coelho – que era bobinho, mas nem tanto – viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. (MACHADO, 2008, p. 16)

O importante em livros contemporâneos, que focalizam a presença do negro na sociedade e por extensão na literatura, é percebê-lo em papéis e funções que podem transformar o “era uma vez” em “esta é a sua vez”. O “era uma vez” remete a uma tradição legitimada em contos tradicionais infantis com a presença de personagens que fogem da realidade social, cultural e histórica da criança brasileira, o que não minoriza a importância do acesso a esse tipo de conhecimento. Porém, é importante que a criança se reconheça no espaço da história narrada ou lida, que se perceba representada por personagens que se assemelham a ela e que gozem do mesmo poder que príncipes, princesas e líderes têm no contexto clássico. Contar histórias de reis, magias, bruxas e fadas não é ruim, mas cabe à escola propiciar o diálogo dessas histórias com outras, particularmente com aquelas que valorizam traços da cultura brasileira e de formação de seu povo, dando assim lugar ao “esta é a sua vez”.

Mesmo apresentando alguns fatores questionáveis, essas novas histórias apresentam o negro, na cena literária, em lugar de destaque, em primeira instância. A cada vez que isso é mostrado a um grupo de crianças, em fase escolar, ela percebe que tanto negros quanto brancos fazem parte da história. Isto só reforça e valoriza a diversidade étnica do povo brasileiro e motiva a aceitação do diferente, sem o discriminar.

Ao apresentar alguns desses textos a um grupo de alunos, do 4º ano do 1º ciclo, do Ensino Fundamental, cuja idade varia entre 9 e 10 anos, estudantes da

Escola Municipal Virgínia de Souza Reis, situada no Bairro Alegre, em Timóteo-MG. Em um período de oito semanas, os alunos tiveram acesso aos livros: **Os sete romances, Menina Bonita do Laço de Fita, O amigo do Rei e Duula, A Mulher Canibal**. Enquanto liam, em sala, a pesquisadora ia observando a leitura e anotando alguns posicionamentos dos alunos relacionados, em relação à cor da pele, vestimentas e ações das personagens, à paisagem apresentada nos livros e as comparações que faziam entre eles. Algumas dessas questões, postas pelos alunos, merecem ser destacadas:

1º - Uma criança negra, com traços negros (cabelo, nariz e lábios), folheando o livro **Os Sete Romances**, aponta de forma irônica para um dos personagens, também negro, comparando-o com um de seus colegas. Ao ser questionado sobre por que fazia isso, ele responde: *Porque ele é pretinho como o cara da história*. A professora pergunta se ele também não se achava parecido com aquele personagem e ele responde assustado: *Que é isso, professora? Eu não sou assim não*.

O exemplo dado serve para mostrar que algumas crianças ainda não se aceitam como negras, como essa, de 9 anos, que rejeita a sua semelhança com a personagem negra da história, personagem essa, apresentada sob um prisma positivo.

Vê-se que essa criança rejeita a cor da personagem porque, inconscientemente, já percebeu o valor que a sociedade atribui às pessoas da mesma cor. Ela está impregnada por uma imagem com a qual não quer se assemelhar.

O fato de não haver, na escola, um trabalho mais efetivo em relação à cultura e literaturas africanas dificulta a interação da criança com os personagens de livros que, como **Sete Romances**, de Ângela Shelf Medearis, apresentam africanos que vivem numa aldeia, usando um vestuário típico, muitas vezes, criado pelos ilustradores, descontextualizado da realidade encenada pela história.

2º - Os alunos dessa turma se identificaram mais com a personagem negra de **Menina Bonita do Laço de Fita**, primeiro por ela estar mais próxima do tempo atual, segundo porque fortalece um ideal de beleza negra que a sociedade brasileira atual aceita e até reproduz. É claro que continuam excluídos do livro os

personagens comuns, aqueles que circulam pela sociedade, exercendo papéis considerados secundários, como o pedreiro, o trocador, o lixeiro, a lavadeira, a empregada doméstica etc. Reitere-se que, no livro em questão, a menina e a mãe são descritas sempre como muito bonitas e as ilustrações realçam nelas essa característica.

3º - Foi contada também, para essa turma, a história de **Duula – A Mulher Canibal**. Paradoxalmente, a história fez um enorme sucesso entre as crianças, por explorar uma situação muito presente entre elas: a da crueldade e da violência, pois a Duula come gente. Os alunos desta turma moram na periferia e convivem constantemente com vários tipos de violência. A identificação imediata com a personagem, talvez possa ser explicada pela associação com o cenário de violência em que vivem. Duula atraiu as crianças, não por ser negra, mas por ser forte e poderosa, embora também aterrorizante. A associação pode ser percebida quando um aluno apelida o outro de Duula e o apelidado não se importa, porque, em seu imaginário, a personagem representa aquele que causa temor e quem provoca medo tem poder na realidade de nossa sociedade, também vivida por esses alunos.

4.3 Personagens de Ontem e de Hoje

O conjunto de obras analisadas neste capítulo instiga uma reflexão sobre as relações entre literatura, escola e sociedade, como foi ressaltado em livros clássicos como **Histórias de Tia Nastácia**, de Monteiro Lobato e **A Bonequinha Preta**, de Alaíde Lisboa de Oliveira, bem como em **O Amigo do Rei**, de Ruth Rocha, **Menina Bonita do Laço de Fita**, de Ana Maria Machado e **Os Sete Novelos**, de Ângela Shelf Medearis. Nesses livros, os protagonistas foram criados a partir de uma caracterização que ora reforça, ora desloca representações do imaginário social brasileiro. A partir delas, as personagens, é possível distender-se a conceitos e imagens estabelecidos pela sociedade e que serão transmitidos pela escola, no trabalho com a literatura.

Quando se analisam as duas bonecas, Emília e Bonequinha Preta, primeiro podem ser destacadas as semelhanças: ambas são de pano e feitas para brincar,

ou seja, para motivar a ludicidade; todavia, a Bonequinha preta é caracterizada sempre como brinquedo e Emília torna-se uma boneca humanizada, porque Monteiro Lobato dá a ela características muito peculiares, muitas vezes, transformando-a em porta-voz dos conceitos e preconceitos da sociedade. Ficam bem claros, nesses dois textos, os lugares ocupados por essas bonecas. Vejam-se os trechos abaixo:

Mariazinha não pode levar a boneca para passear.

O passeio é muito longe e a boneca é pequena.

Boneca pequena não pode andar muito. (OLIVEIRA, 2005, p.10)

É o que eu digo – ajuntou Emília – O povo, coitado, não tem delicadeza, não tem finuras, não tem arte. É grosseiro, tosco em tudo que faz. Este livro vai ser só das histórias populares do Brasil, mas depois havemos de fazer um só de histórias compostas por artistas, das lindas, cheias de poesias e mimos – como aquela do Príncipe Feliz, do tal Oscar Wilde, que dona Benta nos leu. Aquilo sim. Até deixa a gente leve, leve, de tanta finura de beleza! (LOBATO, 1995, p.30)

A Bonequinha Preta é curiosa e sua curiosidade levou-a a uma transgressão, mas a todo instante é caracterizada como um brinquedo estimado e amado, um mimo da menina Mariazinha. Emília, apesar de ser também um brinquedo, possui uma configuração totalmente diferente. É falante, atrevida, curiosa e contestadora e, na história, transgredir a sua condição de boneca. Interage tanto com as crianças e adultos do sítio, quanto com as personagens das histórias contadas por Dona Benta. Suas falas, muitas vezes, se valem de estereótipos presentes na cultura brasileira e na configuração do espaço literário, como o trecho citado acima. Emília é o brinquedo que fala, reage, argumenta, questiona e, muitas vezes, em sua fala, transparecem valores e preconceitos disseminados no discurso social. Em contrapartida, a Bonequinha Preta, ainda que tenha desobedecido à ordem expressa por Mariazinha, mantém-se em seu papel de brinquedo.

A menina de **Menina Bonita do Laço de Fita** pode também ser vista como uma boneca. Embora não seja um brinquedo, metaforicamente assume os sentidos construídos pela palavra “boneca” na sociedade brasileira. Considere-se,

no entanto, que a beleza da protagonista é explicada por via genética, diferindo da beleza artificial que o coelho tentou conseguir e não conseguiu. Percebe-se no livro a valorização dos traços genéticos dos negros e uma crítica, embora tímida, à ditadura da beleza difundida pela sociedade atual.

Matias de **O amigo do Rei**, de Ruth Rocha, transmite a ideia da diversidade étnica, porém mostra que nenhum objetivo ou luta pode ser conseguido de forma isolada, é preciso unir conhecimento, respeito ao outro, confiança, crença e amizade. Ele demonstra isso quando leva loiô consigo, faz dele seu fiel escudeiro e juntos, independentemente de cor e credo, lutam por um propósito e usam a força dessa união.

Essa mesma noção de respeito ao outro, de confiança também é transmitida pelos sete irmãos em **Os Sete Novelos**, quando se unem para cumprir a ordem estabelecida pelo líder da aldeia para receberem a herança deixada pelo pai. O provérbio africano com que se inicia a história, *um feixe de galhos é inquebrável*, antecipa o propósito da história a ser narrada.

Finalizando este capítulo, é importante ressaltar que a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história do continente africano e o da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas provocou uma série de investimentos em projetos que contemplam a diversidade étnica e cultural do país no intuito de valorizar, reconhecer e divulgar as matrizes culturais africanas integradas à cultura brasileira. Os personagens negros apresentados, principalmente os pertencentes a publicações mais recentes possuem esse papel, essa função. Ao entrelaçá-los com os clássicos tem-se a nítida noção da importância do trabalho da leitura comparada nas escolas, promovendo, com o leitor-menino, a leitura atenta e consciente de vários textos e de várias culturas.

Os livros apresentados reforçam o diálogo proposto pela lei. **Amigo do Rei**, ao apresentar um contexto histórico brasileiro, não propõe apenas falar da escravidão, mas da luta abolicionista que uniu negros e brancos e teve Zumbi dos Palmares como o líder negro. Apesar de **Amigo do rei** não citar esse fato, permite ao professor entrelaçar a leitura do conto infantil com eventos históricos que falam dos heróis abolicionistas.

Em **Os Sete Novelos**, de Medearis, destacam-se dois grandes temas: a importância do trabalho coletivo e a tradição da tecelagem, que está presente em

muitas regiões brasileiras. O conto oferece ao menino-leitor a oportunidade de conhecer culturas africanas, que podem ser comparadas com a brasileira, além de conscientizar sobre valores humanos, necessários a uma convivência social, como: união, trabalho em equipe, respeito aos mais velhos e a valorização do conhecimento compartilhado.

Contos Africanos para Crianças Brasileiras, de Rogério Andrade Barbosa, também trabalha sob o mesmo prisma de **Os Sete Novelos**, no sentido de valorizar a africanidade. O livro traz contos de Uganda, fábulas, cujo cunho moral está no respeito às promessas feitas; no empenho da palavra, como foi o caso do rato que descumpe o prometido ao gato. O outro conto narrado no livro de Barbosa (2006) é o do jabuti (O Jabuti de Asas), cujo ensinamento ressalta que o castigo recebido por ele se deu pelo fato de não respeitar as regras da boa convivência.

Se antes, nos contos clássicos, o “Era uma vez” privilegiava narrativas motivadas por um tipo de realidade cultural e por um único biotipo: branco, loiro, belo; hoje, as histórias diversificam esse contexto. Nas histórias, discutidas neste capítulo, foi apresentada uma série de diversidades. Personagens negros transitaram pelas histórias contando suas origens, mostrando novos lugares do continente africano, intensificando e fortalecendo valores já conhecidos e, principalmente, destacando a presença do negro, permitindo à criança negra se enxergar nelas e sentir-se pertencente a um universo cultural, antes ocupado somente por personagens muito diferentes dela.

Apresentar essas histórias às crianças, não só fortalece um novo contexto literário, como também olhares sobre personagens que, como o negro, foram deixados de lado nas histórias clássicas. Então, do era uma vez uma menina de pele branca como a neve, temos hoje, era a vez de uma menina de pele escura e lustrosa como uma pantera negra. Portanto, o “era uma vez” dá lugar a: “esta é a sua vez” de se colocar também num lugar que antes era privilégio somente de poucos; “esta é a sua vez” de aceitar e conviver com a diversidade étnica brasileira, respeitando as diferenças tanto de cor, quanto de forma.

5 ENTROU POR UMA PORTA E ...

um novo universo da literatura infanto-junvenil abriu-se aos leitores-meninos brasileiros. A literatura africana e a afro-brasileira trazem para as escolas textos criativos, diversificados, absorvendo muito da tradição oral e apresentando personagens negras com que a criança, particularmente a oriunda da periferia das grandes cidades, se identifica.

A poposta desta dissertação, como já ressaltado, nasceu da observação de mudanças que esses livros podem provocar entre os alunos. Com o intuito de elaborar um estudo comparativo entre clássicos da literatura infantil brasileira e a literatura afro-brasileira, visando a reelaboração das imagens de negros, a desconstrução de estereótipos e/ou problematização de preconceitos, a discussão trilha caminhos já conhecidos, quando retoma a história da literatura infantil,. Por outro lado, procurou salientar outros caminhos quando salienta a importância da narração oral para criança e de costumes que remetem a tradições ainda vigentes no continente africano. No decorrer da caminhada, muitos véus foram retirados, outros apenas deslocados, para promover um diálogo entre textos clássicos e outros mais atuais e desconstruir imagens que antes só valorizavam um único olhar sobre a cultura brasileira, ignorando a sua diversidade.

Abrir a cortina para apresentar os novos papéis, que o negro encena nos palcos da literatura infanto-juvenil, é também contribuir para que o olhar da criança possa abrigar o outro, com suas diferenças, respeitando-as. É também, desconstruir o olhar do preconceito e, ao fazer isso, caminhar em direção a uma sociedade mais justa, que valoriza não uma única imagem de si, mas outras que compõem a sua diversidade.

Como se viu, toda sociedade se pauta por representações de um imaginário social produzindo os princípios legitimadores do poder e os modelos formadores do cidadão (BAZKO, 1985). A sociedade necessita dessas representações para se reafirmar como entidade e a escola, como instituição representativa da sociedade, por vezes também ratifica formas de legitimação de saberes e poderes. Porém, se está consciente de seu papel, pode decidir por não apenas fortalecer os modelos legitimados pela sociedade, mas por considerá-los

de forma mais crítica. O trabalho com a leitura é, nesse sentido, um campo aberto às mudanças e a diferentes manejos das representações e símbolos que, conforme acentua Bazko (BAZKO, 1985, p. 299) conformam o imaginário de cada sociedade.

Nesse processo de transmissão de conceitos e valores legitimados pela sociedade, o professor é a ponte entre aquilo que a sociedade valoriza e sua crítica. O professor é, pois, um elemento crucial nesse processo. Tanto pode fortalecer as representações imaginárias da sociedade, como pode colocá-las em questão, e, por exemplo, incentivar a leitura crítica de textos literários.

Relativizar os conceitos legitimados pela sociedade não é tarefa fácil para o professor, pois em primeiro lugar ele necessita desconstruir ou, pelo menos, relativizar imagens já impregnadas no seu olhar de adulto. Por isso, ao trabalhar com textos literários que trazem para a cena personagens da diversidade cultural brasileira, o professor precisa compreender as ideias subliminares presentes nos textos, precisa incentivar a leitura do que está construído nas entrelinhas, no avesso do que dizem as letras. Esta dissertação procura reforçar a importância dessa leitura crítica e, por isso, discute caminhos de análise de textos, estabelecendo paralelos entre diferentes olhares sobre a diversidade étnica do povo brasileiro.

Ao comparar as imagens de negro presentes na literatura infanto-juvenil atual, com a presença em textos clássicos, a dissertação aponta caminhos de leitura que demonstram diferentes maneiras de ler um texto. Demonstra praticamente, concepções de leitura que levam o leitor a realizar um trabalho ativo de construção de significados com o texto a ser lido, relacionando-o com outros textos semelhantes, já conhecidos. O exemplo desse trabalho pode ser comprovado com a análise de textos feita no capítulo 3, em que foram discutidos os textos: **Duula, A Mulher Canibal, Menina Bonita do Laço de Fita, Os Sete Novelos, O Amigo do Rei**, dentre outros.

Para melhor desenvolver os projetos incentivados pelo governo e fortalecer o cumprimento da Lei nº 10.639/03, referiu-se, ao longo da dissertação, a práticas de leituras realizadas em sala de aula, em que os alunos, participantes dessa pesquisa, ao entrarem em contato pela primeira vez com esses livros, mostram os

preconceitos já existentes, mas vão desconstruindo-os à medida em que esses textos são trabalhados com eles de forma mais constante.

Como se destacou no início da dissertação, um acervo literário destinado ao ensino fundamental tem chegado às escolas, motivando práticas de leitura que coloquem os livros em circulação. Porém, isso nem sempre tem acontecido. O que se vê é um material rico, mas mal utilizado, ou ainda, trancafiado nas bibliotecas, aguardando um trabalho mais efetivo de mudança de mentalidades do corpo docente e da política pública e administrativa.

Ao concluir esta dissertação, algumas ações pedagógicas são sugeridas, pelo muito que essa nova bibliografia suscita em termos de mudança. Sugere-se em primeiro lugar a montagem de oficinas de leitura comparada com os professores das séries iniciais até o ensino médio; a organização de seminários que visem à discussão mais ampla da diversidade étnica brasileira; a efetivação de um trabalho de leitura, junto à família, porque família e escola são as entidades responsáveis para a formação de um leitor crítico; desenvolver, em sala de aula, estratégias de leituras coerentes com a formação dos alunos, futuros cidadãos leitores. Enfim, que a comunidade escolar assuma a formação de um leitor cidadão que não discrimina, julga e condena o outro por ser diferente; de um leitor humano que saiba respeitar as diferenças, que conheça sua origem e não tem vergonha de sua cor; de um leitor que aja como Matias, personagem negra do livro **O Amigo do Rei**, de Ruth Rocha, assumindo as diferenças para conseguir atingir um objetivo nobre.

Levar esses textos aos alunos da Rede Municipal de Timóteo foi uma aventura cheia de mapas do tesouro. O ouro desenterrado nesta pesquisa, foi evidenciar a diversidade da cultura brasileira, cujos laços étnicos estão intimamente ligados ao povo africano. Apresentar-lhes livros de histórias em que aparecem personagens parecidos com eles, algumas vezes, com a mesma cor de pele, o mesmo tipo de cabelo, que brincam das mesmas coisas. Foi prazeroso ver como as crianças olhavam para esses livros, como se estivessem olhando para um espelho, que mostra uma imagem que se assemelha a deles, ou seja, meninos e meninas de pele com cores diversas, com vários tipos de cabelos e feições, a mesma diversidade mostrada na família do coelho em **Menina Bonita do Laço de Fita**.

Diversificar essas histórias é mostrar a essa criança que o negro não é apenas o escravizado e folclorizado, imagens tão difundidas ainda hoje nas escolas. As novas histórias querem fortalecer a imagem do negro que é escritor, estudante, trabalhador, cantor, sambista, artista. Enfim, querem mostrar que o negro tem sim uma pele de cor diferente, mas isso não faz dele uma diferença inaceitável.

O trabalho com as personagens negras, cujas histórias estão destacadas nesta dissertação, acolhe a diferença independente de serem gordos, magros, brancos, amarelos, mulatos. Ser diferente não carece criar espaços diferenciados para cada um deles.

Trabalhar com essas histórias é, principalmente, rejeitar uma única história, pois como diz a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em sua palestra **O perigo de uma única história**, proferida na Conferência Anual – Ted Global, realizada em 2009, no Reino Unido

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Este estudo é apenas um começo, uma porta que se abre para continuar contando outras histórias não só de negros, mas de índios, mulatos, cafusos, nordestinos, gaúchos, mineiros, enfim, para mostrar outras imagens, contar outras histórias dos tantos povos que formaram e formam o povo brasileiro. E assim poder dizer “esta é a sua vez”, esta é a sua história.

***ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA,
QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA!***

6 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimanda – *O perigo de uma única história* – acessado em março/2010 - www.geledes.org.br/em-debate/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia.html

ALVES, Castro. *Navio Negroiro*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/navionegroiro.htm>>. Acesso em: 14 de outubro de 2010.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Aluisio de. *O Cortiço*. São Paulo: Abril Cultural, 1981

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e traços populares*. In: *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 27, maio/jun. 1999.

Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, O Menino Fula*; trad. Xina Smith de Vasconcellos. – São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003. 376 págs.

BACZKO, Bronislaw. "*Imaginação social*". In *Enciclopédia Einaudi*, s. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.

BACZKO, Bronislaw. *Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs*. Paris: Payot, 1984

BANDEIRA, Manuel. *Trecho do poema "Irene no Céu"* acessado em <http://www.revista.agulha.nom.br/manuelbandeira02.html#irene>

BARBOSA, Márcio. *O que não dizia o poeminha do Manuel*. *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 3 - Nov. 2008

BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro Ltda, 2002.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos Africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 3ª edição, 2006

BARBOSA, Rogério Andrade. *Duula, A mulher Canibal – Um Conto Africano*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro. 2002

BARROS, Manuel. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 2004. pág. 70

BARRETO, Zequinha. *Frases do Ziraldo*. Disponível em < <http://blog.zequinhabarreto.org.br/2008/07/10/ziraldo/>>. Acesso em janeiro de 2010

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura*. Trad. Marcus Vinicius

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais* – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CAMINHA, Pero Vaz; *Trecho da 1ª Carta de Pero Vaz de Caminha* – disponível em < <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>. Acesso em agosto de 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *A criação histórica e a Instituição da Sociedade*. O Socialismo do Futuro. Tradução Dênis Rosenfield. Porto Alegre: Artes e Ofício Editora. 1995

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da Sociedade*. 3ª Ed. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

CAVALCANTI, Di. *Pescadores I*. Disponível em < http://www.dicavalcanti.art.br/anos40/obras_40/pescadores2.htm >. Acesso em agosto 2009.

CAVALCANTI, Di. *Lavrador de Café*. Disponível em < <http://www.masp.art.br/colecao/detalhesObra.php?cob=1>>. Acesso em agosto 2009.

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. Global editora, 2001

COSTA, Jurandir Freire. *Da cor ao corpo – da violência do racismo*. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. P. 1 – 16.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil – Teoria & Prática*. São Paulo, Ática, 1988.

DEBRET, Jean Baptiste. *Bandeirantes e Índios*. Disponível em < http://4.bp.blogspot.com/_-FWpiBsDqxw/RoQB5cskA9I/AAAAAAAAAB0/fbz-IYYUr4k/s320/bandeirantes-e-indios.jpg >. Acesso em agosto de 2009.

DEBRET, Jean Baptiste. *Engenho de cana-de-açúcar manuseado por escravos*. Disponível em < <http://www.vertentes.ufba.br/Debret-engenho.jpg> >. Acesso em agosto de 2009.

DEVIR. *Dragão Vermelho*. Disponível em < http://www.devir.com.br/dnd/imagens/basico/monstros/DragaoVermelho_108556.jpg >. Acesso em setembro de 2009.

DISNEY, Walt. *A Princesa e o Sapo*. Disponível em < <http://blog.tj.net/wp-content/uploads/2009/05/a-princesa-e-o-sapobx12.jpg> >. Acesso em setembro de 2009.

DISNEY, Walt. *Castelo da Cinderela*. Disponível em < <http://img209.imageshack.us/i/castelo1tz7.jpg/> >. Acesso em setembro de 2009.

DISNEY, Walt. *Os Sete Anões*. Disponível em < <http://harley.zip.net/images/hakjl.jpg> >. Acesso em setembro de 2009.

DISNEY, Walt. *Raposas Espertas*. Disponível em < http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/e/e4/Foulfellow_and_Gideon.jpg>. Acesso em setembro de 2009.

DIOUF, Sylviane A. *As Tranças de Bintou*. São Paulo: Cosa & Naify, 2004

DÓRIA, Antonio Sampaio. *O Preconceito em Foco: Análise de Obras Literárias Infanto-Juvenis: Reflexões sobre História e Cultura*. São Paulos: Paulinas, 2008.

FARVRE, Luis. *Bicho Papão*. Disponível em < <http://blogdofavre.ig.com.br/wp-content/uploads/2008/08/bicho-papao.jpg>>. Acesso em setembro de 2009.

GIANTKILLER, Oman. *Matador de Gigantes*. Disponível em < <http://leygun.files.wordpress.com/2009/04/matador-de-gigantes-de-oman.jpg> >. Acesso em setembro de 2009.

GIUCCI, Guilherme. *Viajantes do Maravilhoso – O novo mundo* – trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cia das Letras, 1982

GLIMBOO. *Pote mágico*. Disponível em < http://2.bp.blogspot.com/_QdLScAdp3OM/SnnS9brdl_I/AAAAAAAAAFY/pkf31P_SErQ/s1600-h/pote.jpg>. Acesso em setembro de 2009

GRIMM, Irmãos – *João e o Pé de Feijão* - Disponível em < <http://www.clubedobebe.com.br/HomePage/Fabulas/joaoeopedefeijao.htm>> Acesso em setembro de 2009

HOUAISS – *Dicionário de língua portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

IMOTIONS, Imagens. Cavalos. Disponível em <http://www.imotion.com.br/imagens/details.php?image_id=4898>. Acesso em setembro de 2009

KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.

KUHLMANN JR. Moisés; FERNANDES, Rogério. *Sobre a história da infância*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: histórias e história*. São Paulo: Ática, 1984

LAJOLO, Mariza. *A figura do negro em Monteiro Lobato*. Revista Presença Pedagógica, São Paulo: set.out, 1998

LAMBLIN, Christian. *Samira não quer ir à escola*. São Paulo: Atica, 7ª impressão, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Le Regard Eloigné*. Paris: Plon, 1980

LEE, Vander. *Balanço do Balaio*. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/vander-lee/67926/>>. Acesso em outubro de 2009.

LIMA, Jorge de. *Trecho do poema “Essa Nega Fulô”* acessado em <http://www.revista.agulha.nom.br/jorge.html#essanegra>

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo, Brasiliense, 2005. 11ª reimpr. da 32ª ed. de 1995

LOPES, Lavínia. *A Galinha Ruiva*. Disponível em <http://4.bp.blogspot.com/_JrR2RV9gQyo/Sb21sZuH9NI/AAAAAAAAAB0/t9hc1I2CPz0/s320/capa_Galinha+Ruiva_Lav%C3%ADnia+Lopes.jpg>. Acesso em setembro de 2009

MEDEARIS, Angela Shelf - *Os sete novelas - um conto de Kwanzaa*. São Paulo, Cosacnaify, 2005

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed., 12. impr. - São Paulo: Ática, 2005.

MORAES, Denis de. - *IMAGINÁRIO SOCIAL E HEGEMONIA CULTURAL* – acessado em <http://www.acesa.com/gramsci>

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou a epopéia mandinga*. Trad. Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. *A Bonequinha Preta*. Belo Horizonte: 2004

PARKER, Penny. *Bruxas*. Disponível em <<http://www.belasmensagens.com.br/mensagens/imagens/bruxatop02.jpg>>. Acesso em agosto 2009

PATRIMONIO, Aloysius. *Espadas Cruzadas*. Disponível em <<http://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-royalty-free-espadas-cruzadas-image5629447>>. Acesso em setembro de 2009.

PAULINO, M.G. *et al. Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEREIRA, Edmilson de Almeida – *Ardís da Imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, Ed. Pucminas, 2001

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história: lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo, Angra, 1999.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Ática, 2009

SAUBER, Robert. *A Viagem Interior dos Contos de Fadas*. Disponível em < <http://sol.sapo.pt/photos/anatarouca/picture143085.aspx> > Acesso em agosto de 2009.

SEGALL, Lasar. *Bananal*. Disponível em < http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/galeria/open_art/1453 > Acesso em agosto de 2009.

SIBOVITZ, Tatiana. *Textos para a Hora da Leitura - Paródia*. Disponível em < <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/05/sugestes-de-textos.html>>. Acesso em outubro de 2009.

SIBOVITZ, Tatiana. *Textos para a Hora da Leitura – Trava-Língua*. Disponível em <<http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/05/sugestes-de-textos.html>>. Acesso em outubro de 2009.

SIBOVITZ, Tatiana. *Textos para a Hora da Leitura - Carta Enigmática*. Disponível em < <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/05/sugestes-de-textos.html>>. Acesso em outubro de 2009.

SIBOVITZ, Tatiana. *Textos para a Hora da Leitura - Adivinhas*. Disponível em <

<http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/05/sugestes-de-textos.html>>. Acesso em outubro de 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Ariano. *O Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 11ª EDIÇÃO, 1975

SWAIN, Tania Navarro. *Você disse imaginário?* . in: SWAIN, Tania Navarro (org.) *História no Plural*, Brasília, Ed. UNB – 1994, p. 43 – 67

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Coleção Debates, nº 98).

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. (Organizaç.) *“As Mil e Uma Noites.”* São Paulo, Ed. do Objetivo.

WALTY, Ivete. *A Literatura de Ficção ou a Ficção da Literatura?*. In: PAULINO, Graça & WALTY, Ivete (Orgs). *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/ Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982.