UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS
DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ROGÉRIO BERNARDO DA SILVA

**Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e
juvenil**

“Entre a escolarização da produção literária e a estetização das
demandas escolares”

V. 1

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS
DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e
juvenil**

“Entre a escolarização da produção literária e a estetização das
demandas escolares”

ROGÉRIO BERNARDO DA SILVA

Dissertação apresentada junto ao
programa de Pós-graduação em
Estudos Comparados de Literaturas
de Língua Portuguesa do
Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas, da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho

V. 1

São Paulo
2014

ROGÉRIO BERNARDO DA SILVA

Representações afro-brasileiras na literatura infantil e juvenil

“Entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares.”

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Deus

A meus pais e irmãos

À minha amada Andréa

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, José Nicolau Gregorin Filho, pela inspiração frente às questões da literatura infantil e juvenil ainda na graduação; por acreditar em meu projeto de pesquisa; pela compreensão ao longo de toda a jornada diante de dificuldades que o tempo e as circunstâncias profissionais me impuseram e pela confiança em meu trabalho.

Agradeço à minha amada, Andréa, por ter-me feito acreditar que voltar à universidade era possível; por ter me incentivado a ingressar no mestrado; pelo amor depositado em cada uma das xícaras de café nas horas de leitura e escrita ao longo dessa jornada; por ter feito a revisão do trabalho; pelas parcerias acadêmicas em diversos momentos e por ser minha leitora crítica.

Agradeço à professora, Maria Zilda da Cunha, pela confiança; pelo acolhimento no Grupo de Estudos; pelo convite para participar do evento que resultou em minha primeira publicação acadêmica; pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e pelas parcerias em diversos momentos dessa jornada acadêmica.

Agradeço ao professor, Nelson Schapochnik, pelas contribuições norteadoras na banca de qualificação.

Agradeço aos meus familiares e amigos por entenderem que algumas escolhas implicam em caminhos que nem sempre coincidem, mas que ao se cruzarem tornam a jornada mais leve; em especial, ao Ronaldo, ao George, ao Daniel e às queridas Alana e Paola.

Agradeço a todos os companheiros de trabalho nos municípios de Cotia e Embu das Artes pela compreensão, ante algumas ausências, e pelos constantes reflexões acerca da literatura, da leitura e da formação de leitores, em especial, à equipe da E.M. Jardim Pioneiro.

RESUMO

SILVA, R. B. **Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil**: Entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares. 127 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este trabalho tem como objetivos compreender as dinâmicas da representação literária na literatura infantil e juvenil frente às demandas educacionais presentes na Lei 10.639, e identificar possíveis diferenças quanto à natureza da representação entre obras tematizadas no contexto dessa lei e obras não tematizadas, mas que abordam as questões afro-brasileiras no âmbito de sua complexidade estética. Para tanto, será apresentado um estudo comparativo entre duas obras que foram construídas no contexto da Lei e uma obra que não tematiza as questões afro-brasileiras, todas elas compõem o acervo do PNBE. As dinâmicas da autoria, as características do discurso utilitário e o contexto educacional são elementos estudados e constituem ferramentas importantes para as discussões. São analisadas as obras *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Obax*, de André Neves e *Raul da Ferrugem Azul*, de Ana Maria Machado. Para esse estudo, foi proposta uma perspectiva interdisciplinar conforme os princípios da Literatura Comparada. Diante deles, a interação entre textos literários, por procedimentos comparatistas de análise, articulada às outras áreas do saber, possibilita o estudo mais amplo da obra como manifestação estética posicionada historicamente. Ao final, são apresentadas considerações a respeito da necessidade de mudança nas relações entre a literatura infantil e juvenil e as questões educacionais.

Palavras-Chave: Literatura infantil e juvenil, Lei 10.639, PNBE, temática afro-brasileira.

ABSTRACT

SILVA, R. B. **Representations of african-Brazilian themes in children's and youth literature**: Between the schooling of literary production and aesthetical demands of school. 127 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This study aims to understand the dynamics of literary representation in child and youth across the educational demands present in literature Law 10.639, and to identify possible differences in the nature of the representation of themed works in the context of this law and works not presented, but that approach african-Brazilian issues within their aesthetic complexity. Thus, a comparative study between two works that were constructed in the context of law and a work that does not thematize the african-Brazilian issues, all of which make up the collection of PNBE will be presented. The dynamics of authorship, the characteristics of the utility discourse and educational context elements are studied and are important tools for discussions. The Hair of the works Lelê are analyzed, Valeria Bethlehem; Obax, André Neves and Ralph Rust Blue, Ana Maria Machado. For this study, we proposed an interdisciplinary perspective as the principles of Comparative Literature. Before them, the interplay between literary texts, for comparatists analysis procedures, and combined with other disciplines, provides the most comprehensive study of the work as historically positioned aesthetic manifestation. Finally, considerations are made about the need for change in the relationship between the child and adolescent literature and educational issues.

Keywords: child and adolescent literature, Law 10.639, PNBE, african-Brazilian theme.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação da articulação entre a Geleia Geral e as questões educacionais que resulta no contexto educacional.....	46
Tabela 2: Quadro dos tipos de livros destinados às escolas.....	67
Tabela 3: Obras de literatura infantil e juvenil de temática afro-brasileira no PNBE..	68
Tabela 4: Evolução da temática afro-brasileira na história do PNBE.....	72

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Representação literária.....	25
Esquema 2: Esquema que representa as relações dos aspectos da realidade com a produção da literatura infantil e juvenil.....	35
Esquema 3: Esquema que representa o equilíbrio entre as três faces da literatura essências para s fruição estética do leitor.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa e quarta capa do Livro “O cabelo de Lelê”.....	77
Figura 2 – Ilustração de página inteira da personagem Lelê.....	78
Figura 3 – Ilustração da personagem Lelê, de corpo inteiro.....	80
Figura 4 – Lelê em repouso.....	81
Figura 5 – Ilustração em página dupla da personagem Lelê descalça.....	82
Figura 6 – Lelê pesquisando.....	83
Figura 7 – Ilustração da variedade de penteados possíveis para a personagem Lelê apresentada em página dupla.....	84
Figura 8 – Ilustração, em página dupla, da personagem Lelê e um dos meninos que encantava.....	87
Figura 9 – Ilustração em página dupla da personagem Lelê e a representação de sua história.....	88
Figura 10 – Ilustração, em página dupla, que finaliza a narrativa.....	89
Figura 11 – Capa do Livro “Obax”, de André Neves.....	91
Figura 12 – O espaço da savana.....	93
Figura 13 – A casa de Obax.....	95
Figura 14 – Reação da família de Obax.....	96
Figura 15 – Obax e a pedra em formato de elefante.....	97
Figura 16 – Nafisa e Obax.....	98
Figura 17 – Grafismos presentes na ilustração do Baobá.....	99
Figura 18 – O Baobá após a chuva de flores.....	101
Figura 19 – Capa do Livro “Raul da ferrugem azul”, de Ana Maria Machado.....	104
Figura 20 – A imagem de Raul na sala de aula.....	105
Figura 21 – Tentando tirar as manchas do corpo com muita água e sabão.....	107
Figura 22 – Raul presencia seus colegas que estão contando uma história de assalto.....	108

Figura 23 – A favela, Estela e Beto.....	113
Figura 24 – Encontro de Raul com o Preto Velho.....	114
Figura 25 – A lavadeira Teresa no ponto de ônibus com Raul e Estela.....	116
Figura 26 – Raul conta todas suas histórias à Tita.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REPRESENTAÇÃO, ESTÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL E JUVENIL	18
1.1. A representação literária	21
1.2. As dinâmicas de autoria na literatura infantil e juvenil	25
1.2.1. Reflexões sobre o autor e sobre as dinâmicas da produção	26
1.2.2. O autor entre demandas	30
1.3. Estética, utilitarismo, tematização e escolarização	36
2. O CONTEXTO EDUCACIONAL	45
2.1. Contexto educacional	45
2.2. Leis educacionais	48
3. A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E A LEI 10.639	56
3.1. A temática afro-brasileira	56
3.2. A lei 10.639 e suas diretrizes	58
4. O PNBE NO ÂMBITO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA	65
5. REPRESENTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	76
5.1. A estetização do cabelo de Lelê	76
5.2. Marcas afro-brasileiras e fantásticas em Obax	90
5.3. A jornada de Raul	102
5.4. Entre a escolarização da literatura e a estetização das temáticas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

Desde o final do século XVIII, no âmbito da formação da literatura infantil e juvenil brasileira, verificava-se a necessidade de trazer, cada vez mais, a literatura para a escola. Não é por acaso que muitos autores - especialistas em literatura e educação – admitem o caráter pedagógico da literatura infantil e juvenil. Os mesmos também reconhecem que, na medida em que se amplia o caráter pedagógico dessa literatura, minoram suas potencialidades estéticas.

Atualmente, a presença nas escolas dos livros destinados às crianças e aos jovens é uma realidade, fato comprovado pela existência de um programa de abrangência nacional para a constituição do acervo literário das escolas, o PNBE. A existência desse programa faz com que o governo seja o maior comprador de livros do país.

Como se sabe, a escola é o espaço que objetiva, dentre outras coisas, o desenvolvimento de saberes, a aprendizagem de valores e a discussão, para fins de solução, das grandes demandas da sociedade como as ambientais, a educação para o trânsito, as questões relativas à saúde, e as questões relacionadas à convivência ética numa sociedade plural – presentes nas leis como pluralidade cultural. Tais questões, expressas nas leis educacionais, geram uma dificuldade metodológica de abordagem em sala de aula que termina por criar a necessidade de estratégias “eficazes” para o seu tratamento didático. Dentre as estratégias apontadas pelo governo figuram a formação de professores, o aparelhamento tecnológico das escolas e a constituição de um acervo bibliográfico sobre os assuntos.

Este último nos interessa em particular, pois dele se origina a proposição de obras literárias destinadas às crianças e jovens cujas temáticas sirvam de estratégias para a resolução das demandas da sociedade expressas nas leis educacionais, como dissemos. Assim, institui-se a publicação dos editais destinados às editoras para a produção do livro de literatura infantil e juvenil que comporão o acervo das escolas em todo o país.

Um dos temas que tem provocado grande mobilização criadora por parte de editoras, editores e autores é a cultura afro-brasileira decorrente da publicação, em 2003, da Lei 10.639.

Frente a esse contexto caracterizamos como propõe Soares (2011), um primeiro tipo de literatura infantil e juvenil, ou seja, aquela que surge para a escola, em função de seus objetivos. Nesse tipo, a estetização de temas é a essência de sua criação. Em contrapartida, temos a literatura infantil e juvenil que é criada independentemente dos objetivos da escola, mas que a ela pode ser levada para a abordagem de sua natureza literária e também dos temas nela latentes, o que configurara a lógica da escolarização da obra literária.

Candido (1995) ao apresentar as três faces da literatura, enfatiza que a possibilidade de fruição estética da obra literária - e a decorrente humanização dos sujeitos – decorrem da existência equilibrada das três faces. Assim, o conteúdo temático, que é uma das faces, ao sobrepujar as demais, descaracterizaria a essência dos aspectos literários.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivos compreender as dinâmicas da representação literária na literatura infantil e juvenil frente às demandas educacionais presentes na Lei 10.639, e identificar possíveis diferenças quanto à natureza da representação entre obras tematizadas no contexto dessa lei e

obras não tematizadas, mas que abordem as questões afro-brasileiras no bojo de sua complexidade estética. Para tanto, será apresentado um estudo comparativo entre duas obras que foram construídas no contexto da Lei e uma obra que não tematiza as questões afro-brasileiras, todas elas compõem o acervo do PNBE.

Para que os objetivos sejam alcançados, assumiremos uma postura interdisciplinar conforme as prerrogativas da Literatura Comparada. Diante delas, a interação entre textos literários, por procedimentos comparatistas de análise, numa articulada às outras áreas do saber, possibilita o estudo mais amplo da obra como manifestação estética posicionada historicamente. Essa visão parte da contribuição de vários estudiosos acerca do comparatismo literário, cuja dinâmica histórica proporcionou-lhe condições para que atualmente buscasse o diálogo entre textos de maneira equilibrada, solidária, apoiada sempre que necessário em outras ciências. Antonio Candido, Eduardo Coutinho e Benjamin Abdala Jr. são as referências que alicerçam esse princípio.

Assim, foi traçado o seguinte percurso metodológico:

- 1) Organização e apresentação dos conceitos relativos aos elementos que envolvem a representação literária do livro de literatura infantil e juvenil.
- 2) Organização e apresentação dos fundamentos teóricos do trabalho.
- 3) Organização e apresentação de um breve panorama acerca das concepções e legislações educacionais brasileiras.
- 4) Estudo das obras que compõem o corpus.
- 5) Análises comparatistas e discussões a partir dos estudos efetuados.

O primeiro capítulo dessa dissertação trata das questões relativas à representação e da natureza estética literária. Nele são apresentados os aspectos referentes às dinâmicas que envolvem a autoria, as demandas existentes e a

caracterização de conceitos como estética, escolarização, utilitarismo e tematização. Para tanto, são utilizadas referências fundamentais como Antonio Candido, Edmir Perrotti, Magda Soares entre outras.

Na sequência, é apresentado o segundo capítulo que constrói um panorama do contexto educacional. Nele esboça-se a tentativa de caracterização do contexto educacional atual. Essa caracterização se completa com os aspectos presentes no terceiro e no quarto capítulo, respectivamente, referentes à Lei 10.639, que traz a obrigatoriedade do trabalho com temática afro-brasileira; e à configuração do PNBE frente à temática. Para isso, foram utilizadas referências como Nelly Novaes Coelho, Rildo Cosson, Ana Mesquita entre outras.

O quinto e último capítulo apresentará o estudo de cada uma das obras presentes no *corpus*, *Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Obax*, de André Neves e *Raul da Ferrugem Azul*, de Ana Maria Machado; e uma análise comparatista das mesmas frente às problemáticas em questão. Nessa discussão, saltam novamente os teóricos já citados bem como outros que elucidam especificidades da obra literária infantil e juvenil.

Ao final, traçamos algumas considerações que apresentarão as principais ideias acerca do que fora discutido e acerca do que fora proposto como objetivo do trabalho. Assim, espera-se fornecer contribuições importantes para o estudo sobre as relações entre a literatura infantil e juvenil e as questões educacionais.

Hoje, já se tornou lugar-comum reconhecer que a literatura para crianças e jovens tem desempenhado um papel predominantemente pedagógico, desde o século XVIII, quando da sua constituição em forma de comunicação escrita dirigida por um adulto a uma criança.

Trabalhos diversos nos dizem que o compromisso com o ensino sempre caracterizou esse tipo de manifestação literária.

Nela o cuidado com a elaboração do discurso só interessava na medida em que isto não constituía um entrave para o ensino.

Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. Trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão abundam no gênero. A “feitura” do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura para crianças e jovens. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático.

(PERROTTI, 1986, p.27)

1. REPRESENTAÇÃO, ESTÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL E JUVENIL

Por que as obras de arte são tão socialmente importantes? Não pelas mensagens que possam conter, não porque denunciem a escravidão ou deem vivas ao trabalhador, embora essas mensagens sejam importantes em seu devido tempo e lugar, mas porque insistem mais do que a maioria em sua própria realidade; por causa do sistema absoluto em que existem. (...) As obras de arte afrontam-nos de uma maneira que poucas pessoas ousam fazer: de modo completo aberto imediato. Interpretam, contêm nossa experiência; não a negam nem a destroem; elas nos humilham, carecemos na qualidade de seu Ser.

William H. Gass¹

Antes de quaisquer considerações acerca dos conceitos que se pretende discutir, é fundamental lembrar que a matéria da qual tratamos é a arte, a obra de arte literária. A não consideração dessa natureza poderia nos levar ao risco da descaracterização e ao tratamento metodológico inadequado do nosso objeto, pois a veríamos simplesmente em função de seus temas e conteúdos como objetos funcionais o que, como dissemos, não é o caso.

A epígrafe que abre este capítulo traz à tona aspectos relativos à arte e à vida social muito relevantes para a nossa discussão. Ao questionar se as obras de arte são importantes, Gass (1971) deixa emergir o cerne da temática deste trabalho. Afinal de contas, essa importância é fatalmente revelada pela presença da arte nas ações sociais, de cunho cultural e nas ações educativas; nesse caso, aquelas destinadas à literatura para crianças e aos jovens.

Cabe-nos pensar acerca daquilo que, dentro de uma obra de arte, caracteriza verdadeiramente a força do objeto artístico e que lhe confere essa importância.

¹ GASS, William. *A ficção e as imagens da vida*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 249.

Nesse sentido, Gass nos adianta o que Candido confirmará, ou seja, que nem sempre as mensagens são os fatores essenciais da produção artística. Mas se não são, o que, então, seria? Se elas, as obras de arte, nos afrontam; que sentido isso tem para a nossa existência? Para que serve, então, uma obra artística, em geral, ou uma literária, em particular? Porque governos esboçam em seus discursos políticos preocupações a esse respeito, haja vista os programas de incentivo à cultura e os programas de acesso à leitura? Por que existem leis que organizam e estruturam o ensino de maneira fortemente articulada às manifestações culturais de diversas naturezas, principalmente às de cunho literário? Existem outras questões afins, mas o primeiro passo para promovermos uma reflexão acerca delas, é a apresentação da natureza do nosso objeto, o texto literário destinado às crianças e jovens.

Diferentemente de textos de outra natureza, o texto literário, de um modo geral, e o de literatura infantil e juvenil, especificamente, são dotados de características particulares que conferem a eles graus diversos de significação. Para entendê-los é preciso que tenhamos clara a distinção que Roger Chartier² propõe, a de que o texto e o livro resultam de ações cujas instâncias são complementares, mas não as mesmas. Os grandes escritores são autores de textos, mas não de livros. Os livros são incumbências de uma gama de profissionais cujas ações articuladas conferem unidade a uma obra, dentre eles ilustradores, editores, tipógrafos, etc.

No caso da literatura infantil e juvenil, dada relevância da ilustração no que se refere à ampliação dos significados do texto verbal, muitas vezes em situação de

² “Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo auto, mas pelo editor-livreiro, e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejado pelo autor.” (CHARTIER, 2011b. p. 96)

interdependência, é plausível até que se lhe defina no âmbito de sua tessitura específica, conferindo-lhe também status de texto, o texto imagético, como muitos³ propõem. Corrêa (2008) aponta, inclusive, que a ilustração é uma das marcas que, ao mesmo tempo, ajudam a distinguir o livro para adultos do livro para crianças e jovens e também confere a ele uma complexidade:

O livro para crianças, por sua configuração, caracteriza-se como um objeto artístico distinto do livro para adultos. (...) Esses livros também têm por característica constituírem objetos complexos, não no sentido de complicados, mas como objetos que têm um grande número de unidades interagindo de modo imprevisível, de maneira que o todo não é a soma das partes, mas uma configuração tomada em determinado momento de relação do sujeito (leitor) com o objeto (livro). (...) as imagens não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-a sobremaneira. (CORRÊA, 2008, p. 91-92)

Assim é possível ao livro de literatura infantil e juvenil apresentar-se como obra dotada de uma tessitura verbal e imagética articulada e complexa, mas também como um objeto cuja forma física, sensível e perceptível é dotada de significados que muito contribuem para que a expressão dos autores tenha o alcance ou o efeito adequado no bojo dessa complexidade.

Ainda no caso das produções destinadas às crianças e aos jovens, veremos a seguir como essa complexidade relaciona-se ao âmbito da representação que, articulada às dinâmicas relativas ao processo de autoria dos livros, conferem uma peculiar e intrigante especificidade à produção das obras de literatura infantil e juvenil.

³ Donis A. Dondis, Luis Camargo e Lucrécia Ferrara.

1.1. A representação literária

A fim de trazermos à tona as especificidades da literatura infantil e juvenil, apresentamos as instâncias que configuram a matéria dos textos, sejam eles verbais, imagéticos ou verbo-visuais.

Se para os antigos a obra de arte configurava-se como a expressão, em *mimeses*, quase sempre legada a temas clássicos, elevados e superiores; o advento do neorrealismo trouxe à tona os temas psicológicos, urbanos, mundanos, tributários do surgimento da burguesia e de sua lógica econômica, social e cultural.

Pensadores da antiguidade clássica, como Platão e Aristóteles, viam na *mimeses* a representação da natureza. Entretanto, para o primeiro, toda a criação era uma imitação, até mesmo a criação do mundo era uma imitação da natureza verdadeira situada no mundo das ideias. Dessa forma, a representação artística do mundo material refletia o plano das ideias. Daí que a escolha de temas deveria ser muito bem feita dada a distinção entre os níveis, o da produção artística elevada e da produção artística baixa.

A partir do século XVIII, o cotidiano, a vida social, muitas vezes matéria de representação das obras menores e dos escritores de menor qualidade, passava a ser tratado e representado, de forma elevada e até trágica, como explica Auerbach (2001):

Quando Stendhal e Balzac tomaram personagens quaisquer da vida quotidiana no seu condicionamento às circunstâncias históricas e as transformaram em objetos de representação séria, problemática e até trágica, quebraram a regra clara da diferenciação dos níveis, segundo a qual a realidade quotidiana e prática só poderia ter seu lugar na literatura no campo de uma espécie estilística baixa ou média, isto é, só de forma grotescamente cômica ou como entretenimento agradável, leve colorido e elegante. Completaram, assim, uma evolução que vinha se preparando fazia tempo e abriram caminho

para o realismo moderno, que se desenvolveu desde então em formas cada vez mais ricas, correspondendo à realidade em constante mutação e ampliação da nossa vida. (AUERBACH, 2001, p. 499 – 500)

Notemos que Auerbach aponta o condicionamento às circunstâncias históricas como aspecto relevante da natureza e da qualidade das representações. Não temos mais o plano das ideias como a força propulsora da representação, mas a dinâmica da vida social e o tratamento estético destinado às produções artísticas tornam-se os verdadeiros norteadores da qualidade na obra.

Confirmando a verificação de que a representação está ligada ao contexto social e histórico, é importante ressaltar que a representação “insinua - de maneira mais ou menos explícita - que a linguagem teria por função estar no lugar de outra coisa, de representar uma ‘realidade’ diferente” (GREIMAS & COURTÉS, 2010, p. 382). Mais do que isso, ressalta-se a importância de atentarmos ao fato de que as representações “não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram.” (CHARTIER, 2011a, p. 27).

Fica evidente com essa consideração que não basta representar a realidade, não baste que a linguagem tome o lugar de algo – o objeto da representação - mas a obra precisa ter um grau de convencimento tal que lhe confira condições de persuasão. Nesse sentido, estamos tratando de um conceito do qual Aristóteles já tratava, o da verossimilhança.

A percepção daquilo o que é verossímil tem relação com a verdade da obra, não com a verdade dos fatos. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais para a configuração dessa verdade é a relação que a obra de arte, nesse momento, a

literatura, estabelece com o leitor. Estamos, pois, diante de uma pactuação entre leitor e obra literária, já uma especificidade do processo de leitura literária.

Como poderíamos pensar, por exemplo, na existência de uma boneca feita de pano capaz de protagonizar uma série de ações em parceria com um boneco feito de sabugo de milho, duas crianças e uma série de outros seres mágicos e folclóricos, se não fosse pela verossimilhança da narrativa? Como poderíamos, também, crer numa narrativa cuja personagem principal, inicia sua jornada guiada por um coelho atrasado e ao longo da mesma cresce e diminui de tamanho várias vezes, interagindo com seres mágicos e insólitos? Tanto as produções de Lobato quanto as de Carroll são provas de que a verossimilhança passa pelo estabelecimento de um contrato entre o leitor e obra, onde o primeiro se submete à instância representada graças à sua verdade artística persuasiva.

A literatura fantástica nos fornece uma série de exemplos a respeito de como o mágico, o insólito e o estranho tornam-se verdades capazes de criar efeitos estéticos resultantes do contrato entre obra e leitor. Nesse sentido, nos alerta Candido (2000, p.13) “achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal”. O pacto entre leitor e obra nos previne quanto essa simplificação causal, pois a proposição de uma simples conferência entre obra e realidade desarticulária a essência de toda arte, ou seja, ser uma representação simbólica.

Na literatura, de um modo geral, e também na literatura infantil e juvenil, essa representação simbólica tem alicerces que se situam na tradição, articulam-se com o presente contexto histórico e projetam efeitos, intangíveis, no devir. Conforme, aponta Gregorin Filho (2011, p. 63) “um novo texto não nasce de uma inocente e virginal matéria-prima, mas da ruína de outros discursos, da reciclagem do velho, do

reconto, da metamorfização e atualização de mitos pelo tempo, tempo esse entendido como transformação de espaço”. Assim, verifica-se que a arte literária não nasce do vazio, não nasce por força de elementos alheios aos contextos e às conjunturas, mas carregam em si a tradição e inovação. “É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia.” (ISER, 2002, p.105)

Autores e obras também constroem seus espaços de intersecção. Contexto e ruptura, formas previsíveis e imprevisíveis, redundância e informação nova. A intersecção não se reduz aos ouvidos surdos. É espaço de risco, mas não do mergulho sem retorno da submissão sem saída ao canto das sereias. O impacto implica repercussão, leitura, produtividade: a ponte comunicativa contextual, mais o impulso do novo canto. As pontes, as formas previsíveis são necessárias justamente para serem fraturadas. Sem elas o canto pode ser fatal. Em termos de teoria da comunicação, a informação nova, reduz-se ao ruído informativo: o mergulho nas águas, a sedução do objeto sem a sua apreensão, miragem” (ABDALA Jr. 2003, p. 35)

O esquema abaixo representa graficamente a lógica da representação conforme apresentamos.

Esquema 1 – Representação literária.

1.2. As dinâmicas de autoria na literatura infantil e juvenil

A literatura infantil e juvenil, como arte, também é marcada pelos três fatores socioculturais que influenciam, concretamente, uma obra de arte, a estrutura social, os valores e ideologias, e as técnicas de comunicação. “Eles marcam os quatro momentos da produção: o artista, sob impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época; escolhe certos temas; usa certas formas; a síntese resultante age sobre o meio.” (CANDIDO, 2000, p. 20). Essa perspectiva “faz com que se perceba o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas” que se articula em torno de três elementos fundamentais autor, obra e público (CANDIDO, 2000, p. 22). Embora a validade dessa tríade seja eficaz até hoje, já há autores, como Antoine Compagnon (1999), em seu *Demônio da Teoria*, que propõe um desdobramento

dela em sete elementos, *a literatura, o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história e o valor*. Embora não se objetive a descrição atenta desses elementos, cabe ressaltar que, aqui, todos estão amalgamados no âmbito da reflexão acerca das dinâmicas da autoria.

1.2.1. Reflexões sobre o autor e sobre as dinâmicas da produção

Se, como vimos, é válida a ideia de representação como instância intrinsecamente ligada a presença de condicionantes atrelados ao contexto histórico, qual seria a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Essa pergunta pressupõe que, ao mesmo tempo, a produção artística dialoga com a sociedade e também interage com ela. Da forma que sugere Candido (2000) isso consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; e também em que medida ela é social, ou seja, se interessa pelos problemas sociais, como aponta:

a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte." (CANDIDO, 2000 p. 19)

Sendo a obra de arte social nos dois sentidos, pois depende dos fatores do meio e produz sobre os indivíduos um efeito prático, surge uma nova questão: Tendo consciência dessa dupla articulação social da arte, seria possível induzi-la para obter efeitos desejados sobre um sujeito ou um grupo frente a este ou aquele

problema social, por exemplo? Entra em discussão o contexto que envolve a produção da obra de arte literária do ponto de vista do autor, aqui entendido não somente como o mentor do texto verbal, mas também aquele que pensa e organiza o texto imagético. Sobre esse aspecto, referindo-se ao texto literário, Iser (2002) propõe uma reflexão:

“O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não seja acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas como se fosse realidade. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa denotar o mundo mas apenas um mundo encenado.” (ISER, 2002, p. 107)

Como propõe Iser (2002), por mais que o texto literário seja intencional a proposição de temáticas ou problemas no interior da obra literária não garante o efeito pretendido inicialmente dada a incomensurabilidade do efeito estético. O que a obra visa está num terreno alicerçado no devir, um mundo que ainda há de ser identificado. Uma obra literária, como já apontamos em *Candido*, manifesta-se em graus diversos de sublimação, o que significa dizer que por mais consciente que esteja um autor, haverá no ato criador a manifestação de elementos ligados às esferas do subconsciente e do inconsciente como revela o próprio *Candido*:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243)

A literatura infantil e juvenil tanto em seu desenvolvimento aqui no Brasil, quanto no exterior, foi constituída e é configurada, ainda hoje, como sendo social nos dois sentidos. Como exemplo disso, basta que se note a formação deste gênero, possível somente após a revolução burguesa, que trouxe à tona a concepção de infância ligada às necessidades de gestão do futuro da humanidade. Para tanto, a família, inicialmente e, *a posteriori*, a sociedade e a escola, tiveram que estruturar-se da melhor maneira para oferecer proteção e educação às crianças.

A família e a criança assumiram um novo lugar no cenário descrito. A família tornou-se um espaço de afeição necessária entre cônjuges, que se expressou, sobretudo, na importância atribuída à criança e à sua educação. A transmissão de valores e conhecimentos passou, assim, a ser responsabilidade da família, que necessitou aliar-se a uma instituição de alcance promissor para melhor cumprir essa tarefa. (SILVA, 2010, p. 23)

Meninos e meninas que até o feudalismo eram concebidos como adultos em miniatura, passaram a ter seu desenvolvimento atrelado às concepções de sociedade e de adulto que se pretendia formar. A concepção burguesa de infância passou a ser fundamental para o desenvolvimento da sociedade capitalista e de consumo que hoje se observa.

Isso mostra como as ideias, os anseios e as necessidades macro - políticas e econômicas - foram capazes, ao promoverem a quebra de paradigma acerca do papel das crianças no mundo, de direcionar a produção literária para a infância, tendo como mola propulsora a escolarização da infância que, como estratégia para a transmissão de valores e conhecimentos, objetiva o desenvolvimento da escrita e da leitura. Fica claro, então, que “a literatura infantil, como qualquer outra expressão literária, decorre de condições sociais em seu conceito mais amplo.” (ARROYO, 1990, p. 20)

Para que a literatura infantil e juvenil fosse produzida por autores nacionais, foram necessárias condições que passaram pela presença de escritores, avanços na tipografia e na imprensa e pela formação de um público leitor. Enquanto isso ainda não acontecia, as publicações textuais destinadas à escola, de cunho disciplinador e transmissor de conteúdos, além das traduções que vinham da Europa, figuraram, entre os séculos XVIII e XIX, como as principais leituras feitas pelos poucos estudantes que frequentavam as escassas escolas. Além das fábulas de Esopo, com seu aspecto moralizante, algumas outras obras propunham a disseminação de ideias e valores para um determinado tipo de comportamento socialmente aceitável ao contexto vigente estabelecido. Nesse sentido, já no século XX, a obra de Edmundo de Amicis, *Coração*, teve papel marcante, pois “invade as escolas brasileiras e os lares nacionais, passando a ser lido por todos (...) tratava-se de uma geração que aprendia, então, as lições relativas ao patriotismo, ao trabalho e à generosidade, graças “ao cunho didático-moralizante” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 23).

Trata-se de uma situação verificável tanto nos primórdios do gênero, no Brasil, quanto nos dias atuais. No primeiro caso, retoma-se como a concretude do

aburguesamento da sociedade brasileira foi imprescindível para a produção e circulação da literatura – e, neste caso, não somente a infantil e juvenil – que exigiu que a leitura fosse posta como uma prática social; que o discurso sobre a literatura (a crítica) viesse para institucionalizá-la; que leis fossem criadas para que fosse possível a criação de parques gráficos e consolidação dos direitos autorais; tudo isso, necessariamente, efetivando a posição da literatura no contexto mercadológico, o que consolida o Brasil como estado burguês. (LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R, 2009)

No segundo caso, a vinculação da literatura infantil e juvenil aos programas governamentais que foram instituídos no final do século XX e início do XXI, já tratavam, em seus editais de chamada às editoras, dos critérios temáticos e técnicos necessários para a publicação. Isso graças à evolução tecnológica que aprimorou a qualidade gráfica e tipográfica do livro e ampliou a quantidade de aspectos sensoriais envolvidos na leitura, inserindo, principalmente, dimensões, sons, texturas e mais cores à produção. Tais avanços, assim como as temáticas, já foram até previstos nos editais mais recentes do PNBE. “Os programas governamentais de promoção de leitura, no caso tanto o PNSL quanto o PNBE, estão intimamente vinculados às diretrizes educacionais dos momentos em que são elaborados” (FERNANDES, 2007 p. 35)

1.2.2. O autor entre demandas

Diante da importância da literatura para a formação do sujeito e da emergência de uma literatura voltada para as crianças em processo inicial de

formação, a escola, por congregar infância e intencionalidade pedagógica, passa a ser um espaço privilegiado para ações voltadas à formação integral do sujeito. Portanto, passa a ser vista, historicamente, como espaço ideal para a apresentação de textos literários aos estudantes em formação.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, trouxe concepções de sujeito, aprendizagem, de ensino e de cultura diferentes da até então vigente, Lei 5692/71. O estudante passou a ser visto como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades passaram a ser consideradas nas atividades de planejamento e avaliações dos docentes e a cultura passou a ser abordada com foco na pluralidade cultural.

Além disso, principalmente após a publicação, dois anos depois, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, consagram-se nas instituições escolares os chamados Temas transversais, dentre os quais a pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética e educação e trabalho. Mais recentemente, em 2008, como modificação da Lei de Diretrizes e Bases, foi aprovada a Lei 11.645, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

“Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O teor dessa lei, principalmente por ser destinada às ações pedagógicas voltadas para camadas da juventude e da infância em todo o país, configura uma política educacional e cultural que parece ter sua gênese no temor a que Jameson (2001) se refere ao discutir as influências do aspecto cultural e econômico da globalização nas culturas locais.

“Toda política cultural se confronta necessariamente com uma alternância retórica entre o orgulho desmedido da afirmação da força do grupo cultural e da diminuição estratégica dessa força, e isso por razões políticas. Pois essa política pode ressaltar o heróico, apresentando imagens inspiradoras do heroísmo do subalterno – mulheres fortes, heróis negros, a resistência, como queria Fanon, dos colonizados – a fim de encorajar o público-alvo; ou pode insistir na miséria do grupo, na opressão das mulheres ou dos negros ou dos povos colonizados. Esses retratos do sofrimento podem ser necessários para causar indignação, para tornar a situação dos oprimidos mais conhecidas, e até para converter partes da classe dominante para a causa. Mas o risco é que quanto mais se insiste na miséria e na impotência, mais essas pessoas aparecem como pobres vítimas passivas, facilmente domináveis; em imagens que podem ser consideradas ofensivas e até fragilizar ainda mais os que representam. Mas essas imagens de representação são necessárias na arte política e não podem ser conciliadas. Talvez correspondam a diferentes momentos históricos de luta, e envolvam oportunidades locais e necessidades específicas de representação. Mas é impossível resolver essa antinomia peculiar do politicamente correto, a menos que as consideremos de uma maneira política e estratégica. (JAMESON, 2001, p. 21)

As concepções epistemológicas e culturais presentes em tais dispositivos legais apresentaram caráter doutrinário para a escola e parecem influenciar as

instâncias a ela relacionadas, como, por exemplo, a produção de materiais didáticos, de livros didáticos e também a produção literária voltada para crianças e jovens.

O Programa Nacional da Biblioteca da Escola, o PNBE, possibilita essa leitura, pois nota-se a cada ano, em seu acervo, uma parcela significativa de livros que tratam de temáticas africanas, indígenas e das temáticas transversais. Assim, são produções literárias cuja pulsão expressiva não se configura, necessariamente, como a apontada por Bourdieu (1989).

É certo, no entanto, que, contra todas as espécies de *escapism* que levam a achar na arte uma nova forma de ilusão dos mundos imaginários, a ciência deve apreender a obra de arte na sua dupla necessidade: necessidade interna desse objecto maravilhoso que parece subtrair-se à contingência e ao acidente, em suma, tornar-se necessário ele próprio e necessitar ao mesmo tempo do seu referente; necessidade externa do encontro entre uma trajectória e um campo, entre uma pulsão expressiva e um espaço dos possíveis expressivos, que faz com que a obra, ao realizar as duas histórias de que ela é produto, as supere. (BOURDIEU, 1989, p. 70)

Nesse contexto, ou campo educacional, as necessidades externas parecem ter mais força a ponto de influenciar os espaços dos possíveis expressivos dos autores. A necessidade de expressão ganha uma nova dimensão que não é a de uma trajetória pessoal expressiva, mas a de uma pulsão mercadológica.

Até as livrarias das grandes cidades do país, apresentam nos espaços destinados à literatura infantil e juvenil prateleiras específicas de textos literários tematizados. Trata-se de uma reconfiguração daquilo o que Abdala Jr (2003) chama de horizonte macrocontextual que indiretamente acaba influenciado as produções ou, ainda, como o mesmo autor afirma, escamoteando a fonte.

Nas configurações históricas, entre a redução dominante e seu pólo diferente, de abertura ao diverso, forma-se um horizonte macrocontextual. Lá estão os sistemas de expectativas dos autores e dos leitores e a matéria discursiva dos múltiplos campos sêmicos do trabalho humano. Entre um pólo e outro há uma matéria viva de que a história da literatura precisa dar conta, a partir do estudo dos próprios textos, verificando a historicidade de suas formas, ou, como mostram os procedimentos críticos de Antonio Candido, verificando como os fatores externos interiorizam-se no texto literário. (ABDALA Jr. 2003, p. 37)

As formas que marcam um período vêm de uma apropriação ideológica dominante, associada a grupos hegemônicos. A ideologia – modo de pensar/ trabalhar o real segundo a visão particular desses grupos – nivela os contrários, trazendo uma atualização/ presentificação/ concretização que ponde tender à redução. Este é o pólo marcado da tensão dialógica e que dá caráter dominante do período. Há, entretanto, o outro pólo de tensão – o da diversidade -, onde muitas vezes a ideologia dominante se alimenta, escamoteando a fonte. (ABDALA Jr. 2003, p. 37)

Claro que, diante da complexidade do processo de criação e das trajetórias especificamente distintas dos autores que produzem literatura para crianças e jovens, não temos o intento de incorrer a nenhuma generalização; entretanto, é possível pensarmos que o lugar de onde falam os autores ou, como prefere Bhabha (1998), o local da cultura, está envolto num campo, numa macroestrutura, cuja disposição dos possíveis expressivos é motivada pelas alterações nos documentos que regem a educação nacional e nas demandas do cotidiano escolar.

Evidentemente que atender à demanda, ou não, tem muita relação com a condição ideológica do autor e com a maneira como essa pulsão distorcida atende, inclusive às necessidades de sobrevivência em nosso capitalismo tardio.

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma praxis

socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo. E para deixar claro este aspecto de derivação e retorno em face da realidade, poderíamos investigar o significado que a obra adquire como elaboração estética de um problema fundamental, e para nós bastante prosaico: o do ajustamento ao meio físico para sobrevivência do grupo, fenômeno básico em toda sociedade humana e sobretudo absorvente nas primitivas e menos evoluídas. Deste ângulo primário, a literatura aparecerá como algo que só a análise sociológica é capaz de interpretar convenientemente, pois ela mostra que naquelas sociedades o sentimento estético pode ser determinado por fatores diferentes dos que o condicionam entre nós, ligando-se estreitamente aos meios de vida, à organização social, e representando uma nítida sublimação de normas, valores e tradições. (CANDIDO, 2000, p. 49)

Aspectos da realidade

Esquema 2 – Esquema que representa as relações dos aspectos da realidade com a produção da literatura infantil e juvenil.

Frente ao que discutimos e como aponta Candido, os aspectos da realidade articulam-se de forma complexa, condicionando a produção do texto literário. A literatura infantil e juvenil, nesse sentido, é impactada por esses aspectos que, como mostra o esquema, passa pelas demandas da educação expressas no conjunto de suas leis e parâmetros. Essas, por sua vez, passam a ser referenciadas pelos autores e mesclam-se às pulsões expressivas dos mesmos. Diante disso, assume-se o risco de a literatura infantil e juvenil romper com os princípios estéticos em favor da funcionalidade e eficácia frente à resolução dos problemas sociais como veremos.

1.3. Estética, utilitarismo, tematização e escolarização

Dada a já conclamada relação entre a literatura infantil e juvenil e as questões educacionais, surge a necessidade de que percebamos, no âmbito dessa discussão, alguns conceitos que tendem a auxiliar na compreensão da natureza desse problema. Assim, emergem questões relacionadas ao discurso estético, ao discurso utilitário, à tematização, à escolarização e à literalização.

Para podermos pensar sobre esses pontos, é fundamental que se caracterize de maneira mais enfática qual a função da literatura e de que maneira suas faces revelam sua essência. Para isso, nos apoiamos nas proposições de Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o (seu) papel contraditório mas humanizador

(talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta as emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244)

Candido ressalta o papel humanizador da literatura e atribui à complexidade de sua constituição a preponderância na execução desse papel. Em seguida, apresenta as três faces da literatura. A primeira delas é a de que a literatura é capaz de construir objetos autônomos como estrutura e significado. Segundo o autor, ao elaborar uma estrutura literária o que se evidencia é um modelo de coerência que é instituído pela força da palavra organizada. Nesse sentido, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995 p. 245). O fato de a produção literária dispor as palavras em um todo organizado é entendido pelo autor como o primeiro nível de humanização da literatura. Cabe ressaltar que, nesse nível, o âmbito da atuação dessa estrutura articulada raramente é consciente.

A segunda face relaciona-se ao fato de a literatura ser uma forma de expressão, manifestar emoções e visões de mundo, de grupos e de indivíduos. Esta face está intimamente ligada à primeira por uma relação de dependência. Segundo o autor, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa que nos toca por que obedecem a certa ordem estrutural, assim, o efeito da obra é resultado dessa “fusão inextrincável da mensagem com sua organização” (CANDIDO, 1995, p. 246). Dessa maneira, pressupõe-se, em toda obra literária, a superação do caos graças ao arranjo coerente e especial do texto, configurando uma “proposta de sentido”. Até

aqui, estamos diante de uma forma de conhecimento que está latente na literatura em função da articulação dessas duas faces. Não, há ainda, intencionalidade, são somente as latentes “instâncias acidentais”, como aponta Perrotti (1986) acerca da mesma discussão.

A terceira face revela-se a partir da ideia de que a literatura é uma forma de conhecimento. Diferentemente da segunda, agora se trata de um conhecimento dotado de intencionalidade, “planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CANDIDO, 1995, p. 249). Imagina-se, com certa frequência, que a literatura atua sobre os sujeitos em função dessa terceira face, “pois transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos.” (CANDIDO, 1995, p. 245)

Esquema 3 – Esquema que representa o equilíbrio entre as três faces da literatura essenciais para a fruição estética do leitor.

Ao aprofundar a descrição da terceira face, Candido comenta que ela possibilita a abordagem de certos valores, crenças ideologias e também das tematizações. Utiliza o exemplo da literatura de cunho social para demonstrar essa possibilidade:

(...) devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provem da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência de sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 1995, p. 249)

O autor ressalta que esse tipo de abordagem pode trazer o perigo “acreditar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo” (CANDIDO, 1995, p. 250), o que nega logo na sequência.

Ao comentar o posicionamento doutrinário da literatura aceita pela igreja católica ao longo da história e a defesa socialista como critério definidor da boa literatura aos soviéticos no início do século XX, Candido (1995, p. 250) aponta:

São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou

mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CANDIDO, 1995, p. 250)

Em outras palavras, a crítica é apresentada àquilo que Perrotti (1986) chama de discurso utilitário, pois a tematização de valores, ideias e saberes não pode ser sobreposta à natureza literária que se organiza por meio da articulação entre as três faces de forma equilibrada. Perrotti também entende a necessidade desse equilíbrio ao confirmar que a obra literária também possui uma instância ideológica, pois não se pode promover o equívoco de que o ideal seria um discurso estético puro. Assim, chama de instrumental aquilo o que Candido entende por “latente” na segunda face.

É preciso que se faça uma distinção entre o “utilitarismo”, tal como tomamos aqui neste trabalho, e o inevitável caráter instrumental que, em maior ou menor medida, está sempre presente no discurso literário. Com isso, evita-se que se tome o “discurso estético” como um discurso “puro”, onde a instância ideológica e a busca de adesão não estariam presentes. O corre é que (...) essas instâncias são acidentais no discurso estético, enquanto que no discurso utilitário são sua própria essência. (PERROTTI, 1986, p. 29).

Perrotti ainda ratifica seu argumento ao recordar que, embora seja capaz de veicular posições o discurso estético “permite ao leitor uma participação ativa que não se esgota nas codificações do emissor” (PERROTTI, 1986, p.148). Com isso, fica evidente que, em literatura, as intencionalidades temáticas devem ser ponderadas e muito bem articuladas às outras instâncias da obra, conferindo-lhe qualidade estética dotada da possibilidade de fruição. Dessa forma, emerge o efeito humanizador da literatura como também ressalta Todorov:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009 p.24)

Em literatura infantil e Juvenil apresentam qualidade estética as obras que extrapolam o âmbito das utilidades, dos bons hábitos, da abordagem temática ou do simples divertimento. São Obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética.” (CORRÊA, 2008, p. 93)

Nem sempre a abordagem da obra literária destinada às crianças e jovens nas escolas consegue promover a fruição estética tão necessária, como vimos. Muitas vezes, isso ocorre em função das abordagens inadequadas dos textos literários nas mediações de leitura que ocorrem na escola; mas como já discutimos anteriormente e propõe Perroti na epígrafe deste capítulo, as dinâmicas do processo de autoria também podem suscitar problemas quanto ao efeito estético da obra. Isso ocorre, dentre outras coisas, em função das demandas escolares frente aos problemas da sociedade, disparadores das obras tematizadas e de uma estética da representação de temas escolares.

Assim, é possível constatar, como propõe Soares (2011), a existência de dois tipos de produções destinadas às crianças e jovens. A primeira, uma literatura produzida para a escola, em função dos objetivos da escola, para ser consumida por ela e por sua clientela num processo que chama de literalização da escolarização infantil. A segunda, uma literatura alheia a esse processo de tematização, uma

literatura infantil e juvenil da qual a escola se apropria e, depois disso, a pedagogiza e a didatiza, a fim de atender suas próprias finalidades, a qual chama de literatura escolarizada.

Soares (2011) lembra o caráter educativo de toda a literatura infantil e juvenil para justificar que a existência de uma produção literária voltada para a escola não seria uma heresia, como parece para alguns mais radicais. Salienta que o processo de escolarização é inevitável, pois entende a escola como espaço cuja disposição para a formação de leitores precisa ser obrigatória. Frente a isso, entende que o maior problema é a natureza do processo de escolarização, que pode ser adequado ou inadequado.

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: a adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2011, p. 47)

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23).

Mesquita (s/a) coloca em relevo aspectos relativos ao comprometimento da produção literalizada. Para a autora, existe uma dependência do mercado editorial frente aos programas de distribuição do governo, como o PNBE, que causa o

“direcionamento da produção de acordo com os critérios exteriores à própria produção, alienando o editor, condenando-o a ser um mero *fazedor de livros* nos moldes do que o mercado (o governo) exige” (MESQUITA, s/a, p. 84), fomentando, em médio e longo prazo, o empobrecimento dos catálogos editoriais, o encarecimento das produções, e prejudicando a natureza estética das produções. O Programa Nacional Biblioteca na Escola, assim com outras relações entre educação e literatura infantil e juvenil, será abordado no próximo capítulo.

Negar a fruição da literatura é negar a nossa humanidade.

(CANDIDO, 1995, p. 256)

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos.

(ROMANELLI, 2010, p. 19)

2. O CONTEXTO EDUCACIONAL

As relações entre a literatura infantil e juvenil e a educação, como vimos, tem sua gênese nas complexas dinâmicas dos processos sociais e apresenta, também, uma visão de mundo, de conhecimento, de escola e de sujeito. Para que possamos verificar de maneira mais próxima as relações entre a escola e a literatura, serão esboçadas ideias acerca de como se configuram o contexto educacional e as leis educacionais. Dessa forma, será possível notar as evoluções contextuais e legais até o momento da promulgação da lei 10.639.

2.1. Contexto educacional

Assim como a produção literária, a educação apresenta, ao longo dos momentos históricos, princípios e concepções epistemológicas que se transformam juntamente com a própria sociedade. “É evidente que todos os preceitos, conceitos e teses guardam sua relatividade, tomam-se em consideração fundamentalmente a mobilidade histórica da sociedade humana e as tendências da cultura em cada país e, por consequência, dos valores e padrões de suas teorias de educação.” (ARROYO, 1990, p. 41) Epistemologias e concepções não surgem e são substituídas de maneira imediata e automática. Elas convivem e transitam na sociedade de forma complexa. Muitas vezes os discursos assumem determinados

princípios epistemológicos enquanto as ações ainda operam segundo as lógicas conservadoras, criando verdadeiras contradições.

É dessa maneira que tanto a complexidade social, que Coelho (2000) chamou de Geleia Geral, quanto a educação, operam no âmbito da constante interação e convivência entre o tradicional e o novo. Coelho (2000) a fim de esboçar as diferenças entre as duas tendências no que tange à relação delas com a representação literária, criou um quadro para melhor explicitá-las. Aqui, entendemos que a apresentação desse quadro também é fundamental, mas a ampliação do mesmo funcionará como estratégia para que possamos visualizar melhor o contexto educacional atual. Assim, o primeiro bloco do quadro reproduz o de Coelho (2000) e o segundo, mantendo a oposição proposta pela autora – tradicional e novo –, apresenta a correlata decorrência de cada um dos itens especificamente no âmbito da educação.

Tabela 1 – Representação da articulação entre a Geleia Geral e as questões educacionais que resulta no contexto educacional.

Literatura x Geleia geral x Formação de nova mentalidade ⁴		No âmbito da educação	
	O TRADICIONAL	O NOVO	
			O TRADICIONAL
			O NOVO
01	Espírito individualista	Espírito solidário	Estímulo à competição e individualismo
			Desenvolvimento do espírito coletivo, cooperativo e solidário
02	Obediência absoluta à autoridade	Questionamento da autoridade	O professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem
			O professor é o mediador e, como tal, sua abordagem é dialética, atenção à relação entre professor e aluno

⁴ As duas primeiras colunas paradigmáticas foram reproduzidas de Coelho, 2000. As últimas foram organizadas a partir das discussões presentes em BECKER, 1993, CHAUI, 2007 e GADOTTI, 2006.

Literatura x Geléia geral x Formação de nova mentalidade ⁴			No âmbito da educação	
	O TRADICIONAL	O NOVO	O TRADICIONAL	O NOVO
03	Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser	Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser	Sistema de ensino voltado para a formação de técnicos e profissionais para viverem numa sociedade de consumo	Sistema de ensino voltado para a formação de cidadãos críticos capazes de exercerem sua cidadania
04	Moral dogmática	Moral da responsabilidade ética	Valores morais centrados na heteronomia e na obediência	Princípios éticos centrados na autonomia e no diálogo
05	Sociedade sexófoba	Sociedade sexófila	Sexo como tabu, objeto de estudo em séries mais avançadas	Orientação Sexual e Sexualidade como Tema transversal
06	Reverência pelo passado	Redescoberta e reinvenção do passado	Concepção de passado histórico com foco em fatos, acontecimentos e datas importantes	Concepção de passado histórico como processo social e econômico construído por sujeitos históricos
07	Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana	Concepção de vida fundada na visão cósmica/ existencial/ mutante da condição humana	Concepção de vida como processo biológicos	Abordagem dialógica da vida no contexto de cada uma de suas etapas
08	Racionalismo	Intuicionismo fenomenológico	Cientificismo cartesiano	Complexidade e globalização
09	Racismo	Anti-racismo	Discursos contra o preconceito e o racismo	A valorização das diversidades culturais e a inserção de “Pluralidade cultural” como tema transversal
10	A criança: ‘Adulto em miniatura’	A criança: ser-em-formação (“mutante” do novo milênio)	A criança: Ser desprovido de experiência, vazio de conhecimento tábula rasa	A criança: Sujeito cujas etapas de seu desenvolvimento e suas experiências são valorizados

Fontes: Coelho, (2000); Becker (1993); Chauí, (2007) e Gadotti, (2006).

Os paradigmas expressos no quadro esboçam o contexto educacional e sua articulação com as dinâmicas sociais. Como já foi dito, a convivência entre o tradicional e o novo é permanente e cambiante, podendo, cada um deles, apresentar maior ou menor força. As contradições existem e se concretizam tanto na sociedade quanto na práxis revelada pela cultura escolar. As Leis educacionais, nesse

contexto, são fundamentadas nas exigências desse contexto social e educacional sempre a fim de instaurar, tentando fugir das contradições, o novo.

2.2. Leis educacionais

A vida em sociedade é organizada por meio de regras, leis, que devem ser expressões da compatibilidade entre o espírito do povo, as políticas governamentais e as estruturas econômicas⁵. Ao longo dos tempos a organização social esteve vinculada fortemente às tradições teológicas, mas nos últimos dois séculos rumou à laicidade. Nesse sentido, as leis tendem a traduzir as necessidades ou as demandas da sociedade em termos de projeção para seu futuro e, ao mesmo tempo, por estarem alicerçadas num determinado contexto histórico, revelam, no seio da ação de projetar, os problemas do seu tempo.

Necessidades e demandas⁶ são conceitos que, apesar de próximos, traduzem-se de maneiras diferentes; o primeiro como aquilo o que é necessário, vital a determinada situação; e o segundo como algo necessário ao funcionamento de uma estrutura ligada a processos econômicos. Em outras palavras, nem sempre as demandas refletem necessidades reais.

Assim, as Constituições foram, ao longo da história, os mecanismos pelos quais o Estado tentou apontar as possibilidades, sem assegurar garantias, relativas às demandas de reforma da sociedade. Por isso, possuem uma dimensão pública

⁵ BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE William. *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

⁶ SEVUET, 1962 apud, ROMANELLI, 2010, p. 26.

que se constrói *a priori* num movimento dialético, parte de anseios da sociedade, visando consolidar mudanças na própria sociedade (ROMANELLI, 2010).

Entretanto, as contradições sociais - expressas, principalmente, pela intensidade de forças no jogo entre interesses e poderes – sempre aportaram nas Cartas Magnas ao longo de cada período histórico, democrático ou não. São, portanto, as leis, tributárias do contexto em que são produzidas.

Como aspecto da vida social que a partir do período imperial brasileiro apresentou crescente importância, a educação é organizada de acordo com a compreensão que se tem da realidade em que se está imerso. Assim, pensar em educação no Brasil é pensar na complexidade do contexto. O grau de complexidade de cada contexto aumenta na medida em que se desnivelam as interações entre suas instâncias primordiais: a social, a político-econômica e a cultural.

A crescente importância das questões educacionais ao longo da história, assim como outros aspectos da vida social, fez com que a própria deixasse de ser tratada de maneira assistemática e ganhasse características cada vez mais organizadas.

Dos séculos XVI ao XVIII o Brasil, ainda sobdomínio de Portugal, teve sua primeira ação organizada em termos de Educação. Tal ação esteve vinculada às ideias vigentes, alicerçadas na fé cristã de cunho católico, marcada principalmente pelas concepções jesuíticas de ensino, ligadas às teorias empiristas. (HILSDORF, 2011)

A educação ministrada pelos jesuítas estabeleceu-se por voltas de 1570, quando a primeira leva de padres começou a desembarcar no Brasil a fim de que se ensinassem aspectos importantes acerca da fé cristã, envolvendo a piedade e a devoção. Inicialmente, tratou-se de uma educação de cunho humanístico.

Entretanto, somente após a independência o país passou a organizar mecanismos sistemáticos de organização das ações relativas ao ato de ensinar (GADOTTI, 2006).

A constituição de 1.824 abordava princípios amplos sobre instrução primária gratuita a todos cidadãos, com referências gerais a respeito de colégios e universidades que ofereciam Ciências, Belas Artes e Letras. Em 15 de novembro de 1.827, foi publicada a primeira Lei Orgânica do Ensino no Brasil, todavia, resultou praticamente inviável, por não haver professores para aplicarem o que dispunha.

Como se nota, no âmbito do nascente Império, o texto constitucional ainda estava bem distante da essência educacional, apesar de o Brasil ter sido um dos primeiros países a ratificar em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos e apesar de esta não ter se efetivado na prática. O momento de maior destaque para a educação no período, ou seja, a promulgação da Lei de 1827, é posterior à Lei de 1824, não tendo com esta uma relação direta. Torna-se clara, assim, a pequena relevância do tema para os constituintes sob a autoridade do primeiro imperador.

A Carta Magna de 1.891 facultou, em seus artigos, atribuições aos Estados brasileiros que organizassem seus sistemas educacionais, dentro das normas constitucionais previstas. Essa Constituição apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser o adequado. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que estarão presentes ao longo da história. Está presente em seu texto a bandeira e a ênfase na laicidade. As condições para a satisfação da educação como um direito de cidadania ficará por conta dos estados federados, que determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública.

Em decorrência dessa atribuição concedida aos Estados, a partir de 1.920 se iniciaram-se, movimentos de renovação educacional inspirados na escola nova europeia, sendo os mais relevantes, a reforma Lourenço Filho no Ceará, em 1.923; reforma Anísio Teixeira, na Bahia, em 1.925; reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1.927 e a reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1.928.

Os atos revolucionários da década de 30 provocam um grande anseio de renovação que se refletiu no âmbito educacional, com a criação, ainda naquele ano, do Ministério da Educação e Saúde. A Constituição de 1.934 apresentou no capítulo V "Da família, da educação e da cultura" - o inciso II, que objetivava a regulação especificamente da educação, considerada direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Essa Carta estabeleceu também que era competência da União fixar o plano nacional de educação, abrangendo todos os segmentos e modalidades, com poderes de coordenar, fiscalizar, exercer ação supletiva onde fosse necessário e estimular a atividade educacional em todo o país. Intensificava-se, aí, o poder regulador das Leis Educacionais frente ao trabalho exercido em sala de aula.

Assim, era dever dos Estados e do Distrito Federal organizar e manter os sistemas educativos em seus territórios, respeitando as diretrizes doutrinárias estabelecidas pela União. Ao Conselho Nacional de Educação - a ser organizado na forma da lei ordinária, cabia elaborar o plano nacional de educação, dependente do poder legislativo.

A Magna Lei de 1.937, inspirada em princípios centralizadores, limitou a autonomia dos Estados, dando ênfase ao ensino pré-vocacional e ao profissional, considerando, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, sobretudo, às

classes menos favorecidas. O Ministério da Educação e Saúde expandiu-se, criando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por meio do qual firmava convênios para auxiliar os estados, no campo do ensino primário, integrado, em 1.942, ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

No mês de abril, de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, que instituiu o primeiro ciclo secundário de quatro anos, ou curso ginasial, e um segundo ciclo, de três anos, que apresentava duas opções: curso clássico ou científico. Nos novos currículos previstos nesta Lei, predominavam o enciclopedismo e a ênfase na cultura mais ampla, geral e humanística.

A Constituição de 1.946 propunha que, à União, competisse legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, mantendo o capítulo da educação e da cultura, referido na Constituição de 1.934. Os Estados voltam a ter maior autonomia para organizar seus sistemas educacionais, mantendo os dispositivos sobre o ensino primário obrigatório, oficial e gratuito.

Somente em dezembro de 1.961 foi encaminhada uma Lei específica para as questões educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, a primeira a tratar especificamente da educação nacional, após 15 anos da promulgação da Constituição de 1.946. Inclusive, a Constituição de 1.967, com as alterações da Emenda Constitucional nº 1, de outubro de 1969, manteve a atribuição da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Assim, em 1.971, o Congresso Nacional propõe alterações no ensino de 1º e 2º graus e à LDB vigente, nº 4.024/61. Surge, então, a Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1.971.

A Constituição de 1988, por sua natureza, exigiu uma nova lei para a educação, já dimensionada no substitutivo de autoria do Senador Darcy Ribeiro, com a colaboração do Senador Marco Maciel, dando origem ao projeto da atual LDB nº 9.394/96.

A Lei 9.394/96 enfatiza a busca ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e suas inovações caracterizam um projeto para a educação, que visa a mobilizar toda a sociedade brasileira acompanhada de uma clara vontade política de mudar. Na discussão do projeto de lei no Senado, até chegar aos 91 artigos aprovados, defendeu-se arduamente o fortalecimento da descentralização e a democratização do espaço escolar.

Frente à dinâmica de descentralização e da democratização do espaço escolar, foi necessária a criação de um mecanismo para garantir, em termos de currículo, unidade ao que se propunha aos estudantes brasileiros. Dessa forma, em 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que apresentavam os objetivos e as orientações metodológica para cada componente curricular.

As orientações dos PCNs serviriam de base para que estados e municípios, seguindo a lógica da descentralização, estruturassem seu sistema de ensino e seus referências curriculares. Vale ressaltar, que os PCNs trouxeram inovações curriculares no que se refere à abordagem de alguns assuntos decorrentes de necessidade que o contexto social apresentava. Nesse contexto, foram apresentados os Temas Transversais que tratavam de assuntos cuja posição curricular não estava centrada em nenhuma disciplina, mas perpassava e poderia ser objeto de ensino de todas: Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

A temática da pluralidade cultural já antecipava as discussões acerca da cultura afro-brasileira. Posteriormente, como forma de enfatizar e direcionar ainda mais a atuação da escola no âmbito da cultura afro-brasileira, foi proposta a Lei 10.639, no ano de 2003.

A partir do momento em que temas e valores se colocam em conflitos causados por diversos agentes manipuladores do fazer social, as próprias relações humanas são concretizadas em textos, ou seja, a complexidade dos textos nada mais é do que a complexidade de relação de valores que se faz presente nas estruturas sociais.

(GREGORIN FILHO, 2011, p. 61)

3. A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E A LEI 10.639

Como resultado das demandas sociais que a escola por si só, no âmbito da cultura escolar, não conseguia garantir, como a abordagem e o tratamento das questões relacionadas à temática afro-brasileira, surge, em 2003, a lei 10.639 que, já em 2008, foi atualizada com o acréscimo das questões indígenas no texto da lei 11.645. A partir de 2003, passa a ser obrigatório o tratamento dessas questões em todos os níveis de ensino na escola. Assim, cabe-nos entender o contexto de abordagem dessa temática no âmbito da representação literária e a o contexto de discussão e promulgação da referida lei.

3.1. A temática afro-brasileira

A representação literária dos aspectos da relacionados cultura afro-brasileira, historicamente, foi alvo de críticas. Algumas obras produzidas entre os anos vinte e oitenta, do século anterior, receberam críticas, pois foram percebidos preconceitos e racismos tanto na natureza da representação feita pelos autores, quanto nas características das ilustrações (LIMA, 2005). Como o início do século XX ainda apresentava resquícios, no campo intelectual brasileiro, das concepções positivistas, de embranquecimento da população; e concepções atreladas ao darwinismo social, de hierarquia entre as raças; o surgimento das críticas se deu a *posteriori*.

Dentre as maiores críticas, como aponta Lima (2005) figuram a invisibilidade de personagens negras nas obras. Segundo a autora, quando apareciam personagens negras geralmente eram submissas, escravas e praticamente não tinham voz. Situações que envolviam protagonismo praticamente não existiam.

Outro problema da representação residia no exagero de vínculos relacionados à escravidão. Para a autora, esses vínculos que retratavam, exageradamente, um sofrimento histórico do processo de colonização brasileiro servia para criar uma imagem submissa e derrotada do negro, em contrapartida, uma imagem ativa do branco. Eis, nesse sentido, a reprodução daquilo o que Escanfella (2007) chama de assimetria. Segundo Lima (2005, p.104) “o ponto nevrálgico está em esta ser a quase única imagem apresentada para se reconhecerem, a restrição impede as demais escalas de identificação.”

Além disso, Lima (2005) também critica a caricaturização das empregadas domésticas, numa realidade muito similar à da escravidão, cita, como caso especial pela densidade de ocorrências o caso da Nastácia, de Lobato. Principalmente pelas ilustrações que reforçavam as ideias de mulher boba, desajeitada e suja. As representações dos povos e do continente africano como um todo são, segundo Lima (2005), abordadas de modo grosseiro e descuidadas, principalmente no que tange às ilustrações. Trata-se de uma espécie de reificação de estereótipos relacionadas ao primitivismo do continente.

Gouvêa (2005) também esboça críticas à representação da dos negros na literatura infantil e juvenil. Segundo ela, as figuras da negra e do negro velho funcionavam como agentes socializadores das crianças brancas numa posição de subserviência que apontava a continuidade do modelo escravista. Nesse sentido, o negro era entendido como parte de uma história da formação do povo brasileiro, da brasilidade, não como parte do projeto do futuro do país. “É na perspectiva de resgate folclorizado das raízes nacionais que os contadores de histórias negros eram recuperados nas narrativas como depositários de uma tradição situada no

passado, a ser registrada e resgatada através da literatura infantil” (GOUVÊA, 2005, p. 84).

Nesse sentido, a produção dos autores ao longo do século XX, no que diz respeito aos aspectos da cultura afro-brasileira, esteve atrelada aos seus condicionamentos históricos. Assim, as concepções de mundo vigentes foram traduzidas no bojo de sua complexidade, como já discutimos, em representações literárias. Se hoje a crítica emerge, principalmente por pontos de vistas ligados a aspectos sociológicos, não se pode esquecer que tratamos de produções artísticas que estão inseridas numa tradição. Se com o olhar do presente se enxerga o posicionamento inadequado de algumas obras, as dinâmicas da autoria - como também já dissemos - por articularem tradição e projeção; conservadorismo e o novidade; tendem a reconfigurar, à sua complexa maneira, a lógica dessa representação.

3.2. A lei 10.639 e suas diretrizes

O contexto de discussão da lei 10.639 é marcado pela necessidade de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, por parte da comunidade afro-brasileira. Sua promulgação passou a alterar a Lei 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Já no ano seguinte, fora publicada a Resolução nº 01/04 e o Parecer 03/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento, além de apresentar os princípios que nortearam a elaboração da lei, também traduzem o conteúdo da mesma ao âmbito da ação. Nesse sentido, trata-se de um texto que vislumbra encaminhamentos claros do ponto de vista das práticas a serem realizadas pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e pelas escolas. Se o texto da lei é doutrinário, o texto das diretrizes, ao referendá-lo, também é.

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. (MEC, 2004, p. 19)

O texto do parecer, que precede o das diretrizes, também é apontado na Resolução como fundamental para o estudo e compreensão das mesmas. Nele, a perspectiva apontada é do tratamento das demandas apresentadas pelas comunidades afro-brasileiras, que culminaram na lei, como uma política pública que deve envolver todos os sistemas de ensino do país com ações capazes de promover reparações, reconhecimento e valorização das questões relacionadas à história e da cultura afro-brasileira. A indicação é a de que esse tratamento seja feito por meio de ações afirmativas e positivas adequadas à nova lógica que se pretende instituir na escola e, por consequência, na sociedade. Nesse sentido, o documento aponta que

o conjunto das ações “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (MEC, 2004, p. 3). Dessa forma, são apontadas as primeiras necessidades de correntes da lei, as de cunho docente e pedagógico:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (MEC, 2004, p. 8)

Mais do que uma recurso burocrático, o texto busca se assentar na realidade da escola ao mencionar que é preciso o encaminhamento estratégico dos docentes para que o processo de reeducação possa ocorrer. “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” (MEC, 2004, p. 8)

O parecer também reconhece que esse processo também passa pela garantia de direitos à população negra. Direitos que, embora já estejam explícitos na Constituição Nacional, são ratificados por esse dispositivo. Além disso, acrescenta

que não se trata de uma legislação direcionada especificamente à população negra, mas a toda a população.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (MEC, 2004, p. 8)

Ao detalhar as incumbências dos administradores de ensino, o texto aborda e necessidade da disposição e da criação de materiais bibliográficos para servirem de apoio ao trabalho realizado pelos professores. Nesse ponto, nossa preocupação recai sobre a natureza desses materiais, pois está sobre eles a responsabilidade de legitimar em sala de aula a lógica das pretensões apresentadas na lei.

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (MEC, 2004, p. 9)

A complexidade das proposições dessa lei revela-se nos encaminhamentos estratégicos que ela postula. Ela enfatiza a necessidade de recursos humanos bem qualificados e, ao mesmo tempo, a necessidade de recursos materiais que sejam basilares para suas pretensões. Parece não considerar que os docentes, principais articuladores no processo de implementação dessa legislação, são sujeitos históricos e, como tais - assim como a própria representação literária - estão embevecidos pelos condicionantes históricos e sociais. Isso implica em dizer que não há garantias de que os principais articuladores do processo coadunem dos

princípios em questão. Assim, dada a fragilidade desse ponto estratégico, torna-se ainda mais intensa a necessidade de que os recursos estejam à disposição e assumam uma dupla função, a de promover a formação aos estudantes e, ante o exposto, também a formação dos docentes.

Disso também decorre a urgência de especificar exatamente quais aspectos curriculares devem ser focalizados na apresentação dos conteúdos necessários. Assim, propõe-se que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, 3 particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais 4, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, (grifos nossos) áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (MEC, 2004, p. 11-12)

Como se nota, as disciplinas de Arte, Literatura e História, aparecem como as principais desencadeadoras do trabalho com as temáticas afro-brasileiras em sala de aula e as salas de leitura em bibliotecas como espaços propícios ao desenvolvimento de atividades a respeito dos temas em questão.

Outra orientação é relativa à “inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.” (MEC, 2004, p. 14). Por mais que se refira a cartazes e outras ilustrações relativas ao trabalho realizado na escola. A indicação apresenta o termo “personagem” que, necessariamente, já está imbuído de conotações ligadas ao universo da

representação artística. De certa forma, esse trecho do parecer já revela uma intenção direcionadora das produções fato que se confirma frente ao disposto a seguir:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (MEC, 2004, p. 15)

Sem considerar que:

É preciso, entretanto, ter sempre em mente que a arte literária compromissada precisa ser arte literária antes de ser compromissada, sob pena de descaracterizar-se e perder seu poder de repercussão mobilizadora. Essa posição benjaminiana não pode ser desprezada, quando consideramos a contribuição literária dos negros e dos descendentes de negros que trazem para seus textos a preocupação com a etnia. Há que considerar a literatura como lugar de afirmação e singularização de identidades múltiplas e várias, mas integradas no tecido da arte literária brasileira e universal. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187)

No excerto, torna-se evidente a disposição da lei 10.639 em direcionar a produção literária para o trabalho com os temas. Além disso, o PNBE é citado como mecanismo responsável por essa produção. Diante desse dispositivo legal, os encaminhamentos temáticos presentes nos editais passam a ser esperados bem como a postura de editoras, editores e autores frente ao trabalho com a temática afro-brasileira. Talvez não fosse alvo de grande preocupação, se em seus escopos a lei, o parecer e as diretrizes trouxessem considerações que dialogassem como o que propõe Proença Filho.

Já disse que as questões culturais tendem a se propagar para as econômicas e sociais. Vamos considerar primeiramente a dimensão econômica da globalização, dimensão esta que parece sempre estar se expandindo para todo o resto: controla as novas tecnologias, reforça os interesses geopolíticos, e, com a pós-modernidade, finalmente dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural.”

(JAMESON, 2011, p. 22)

Distribuir livros não é o fundamental; é o básico, e essa ação sozinha é incapaz de permitir o desenvolvimento da leitura . (MESQUITA, s/a, p. 76)

4. O PNBE NO ÂMBITO DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA

Em decorrência da lei 10.639 e de suas diretrizes, emana a necessidade da produção de materiais específicos para o tratamento didático, nas salas de aula da Educação Básica de todo o país, dos conteúdos indicados por esse dispositivo legal. Entra em cena o PNBE como mais um aporte metodológico destinado ao tratamento das temáticas expressas na lei.

O PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola - é executado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Um dos principais objetivos do programa é a constituição do acervo de livros das escolas.

As estratégias do programa são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico e operacional das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. A cada dois anos, os acervos são enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Também a cada dois anos, mas nos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O edital é elaborado pelo FNDE por meio do estabelecimento das regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, e de outros materiais intimamente relacionados ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. “Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.” (FNDE, 2014)

As análises avaliativas e seletivas dos títulos que comporão o acervo do PNBE “são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação

básica e a formação de professores. Após a avaliação e a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras.” (FNDE, 2014) A aquisição das obras é realizada por inexigibilidade⁷ de licitação considerando os direitos autorais das obras.

As editoras de livros didáticos e de literatura infantil acompanharam com atenção os rumos dos programas de incentivo ao livro no país, pois se viram beneficiadas com a criação de um público consumidor garantido. Ao mesmo tempo, ampliaram também a sua ligação com as escolas, um de seus principais mercados, e ajudaram a consolidar o livro infantil com um dos pilares de seus negócios. (MESQUITA, s/a, p. 76)

Diante dessa dinâmica de atuação do PNBE e do estreitamento da relação entre editoras e escolas, é importante salientar que o livro de literatura infantil e juvenil presente no acervo, conforme as classificações dos editores, dos autores, dos responsáveis pelo edital e dos avaliadores, nem sempre configuram, de fato, obras destinadas às crianças e jovens. Essa classificação fica comprometida, principalmente, pela atuação, no ato da criação de dispositivos legais, ligados à educação como a lei 10.639, por exemplo, e também os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Localizada tradicionalmente como parte do arsenal escolar envolvido no ensino da leitura, a literatura infantil e juvenil, que no Brasil já vinha de uma abertura ao social e tematização do contemporâneo desde a década de 1970, recebe todos esses influxos e incorpora de uma maneira intensa e peculiar os chamados temas transversais – a preocupação com o meio ambiente, o ensino de ética, a questão da inclusão social e as demais reivindicações da educação para a cidadania democrática. O resultado é uma enxurrada de textos tão diversificados em formatos e registros que desafiam as classificações

⁷ “A inexigibilidade de licitação se refere aos casos em que o administrador não tem a faculdade para licitar, em virtude de não haver competição ao objeto a ser contratado, condição imprescindível para um procedimento licitatório”. (RHS, 2014)

usuais na organização das obras literárias. Dessa maneira, a denominação de um texto da literatura infanto-juvenil como conto, novela, fábula, lenda ou crônica, para ficar apenas no campo das narrativas, não apenas se mostra um tanto arbitrária à semelhança do que acontece com a literatura em geral, como também parece ser inadequada para a inventividade com que as obras são elaboradas. (COSSON e MARTINS, 2008, p.54)

Nesse sentido, cabe a adequada diferenciação entre os livros que chegam até as escolas por meio de programas do governo federal:

Tabela 2: Quadro dos tipos de livros destinados às escolas

DIDÁTICO	DE APOIO DIDÁTICO	DE LITERATURA
Aqueles que são referência para a aprendizagem das disciplinas formadoras do currículo. Por exemplo: O livro de geografia do 8º ano, etc.	Publicações utilizadas para aprofundamento dos diferentes tópicos de cada disciplina, enriquecendo a formação do aluno, também conhecidos como paradidáticos.	Livros de ficção, de poesia, que, no geral, envolvem a linguagem artística nos mais diferentes gêneros. Estão nesse campo, as obras de literatura infantil e juvenil.

Fonte: Estruturado com base nas informações disponíveis em Gregorin Filho (2009).

Conforme apresenta o quadro, há três tipos de livros que chegam às escolas. Os dois últimos tipos, de apoio didático e de literatura são alvo dos acervos do PNBE. Já o primeiro, o livro didático, é fornecido às escolas por meio de outro programa o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Não é difícil reconhecer o livro didático por sua própria natureza específica, dotada de conteúdo referencial. A dificuldade de classificação reside entre os dois últimos, pois muitas vezes o livro de apoio didático, ou paradidático, é construído por meio da mescla do conteúdo referencial com linguagem lúdica, ilustrações e até narrativas. Como tais aspectos são atributos dos livros de literatura infantil e juvenil, a dificuldade se estabelece.

A fim de ajustar sua existência às condições de um mercado em que o maior comprador é o governo e em que o consumidor pretendido não é simplesmente a criança, mas a criança assumida como aluno, o livro de literatura infantil vem recebendo tratamento editorial cada vez mais semelhante ao dos livros didático e paradidático, chegando

inclusive a ser confundido com este último. Ou seja, um tratamento cada vez mais condizente não com sua especificidade enquanto gênero artístico, mas enquanto produto educacional, de acordo com os parâmetros curriculares estabelecidos pelo governo. (MESQUITA, s/a, p. 50)

A preocupação – nossa, de Proença Filho, apresentada anteriormente, e a de Mesquita, acerca da necessidade de que as obras apresentem-se antes de tudo como literatura - revela-se também no âmbito das contraditórias e equivocadas classificações. Em última instância, o que está em jogo é a tomada de consciência e adequada abordagem de cada discurso, o utilitário e o estético. Para Cosson e Martins (2008, p. 55) “a intenção de informar e o engajamento em causa sociais são tão explícitos e dominantes que melhor seria tratá-los como livros destinados às crianças em lugar de livros de literatura infantil.”

O problema da classificação também afeta as obras de temática afro-brasileira que estão presentes no PNBE. Por meio do exame atendo de todas as edições do PNBE a partir de 1998, foi organizada uma tabela que apresenta as principais obras literárias com essa temática. Cabe salientar que não entraram nesta tabela as biografias, as obras temáticas sobre este ou aquele país africano, tampouco obras sobre monumentos ou lugares históricos que, embora estivessem catalogados como obras de literatura infantil e juvenil, terminaram por configurar verdadeiros exemplos da dificuldade das classificações.

Tabela 3: Obras de literatura infantil e juvenil de temática afro-brasileira no PNBE

Obra	Autor	Editora	PNBE
Nó na garganta	Mirna Pinsky	Saraiva	1999
As tranças de Bintou	Thiago de Melo	COSAC & NAIFY	2005
Os príncipes do destino	José Reginaldo Prandi	COSAC & NAIFY	2005
Como as histórias se espalham pelo mundo	Rogério Andrade Barbosa	DCL	2005

Obra	Autor	Editora	PNBE
Duula, a mulher canibal	Rogério Andrade Barbosa	DCL	2005
O espelho dourado	Heloísa Pires de Lima	Peirópolis	2005
Gosto de África	Joel Rufino dos Santos	Global	2005
Bichos da África	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	2005
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	PIA Sociedade Filhas de São Paulo	2005
A semente que veio da África	Heloísa Pires de Lima, Georges Louis Valentin Dit Sokou Gneka e Mario Almeida Lemos	Salamandra	2005
Ifá, o adivinho	José Reginaldo Prandi	Schwarcz	2005
A gênese africana – contos, mitos e lendas da África	Dinah de Abreu Azevedo	Landy Livraria Editora e Distribuidora	2006
Histórias africanas para contar e recontar	Rogério Andrade Barbosa	Editora do Brasil	2006
Leite do peito	Gení Guimarães	Mazza Edições	2006
Sikulume e outros contos africanos	Júlio Emílio Braz	Pallas Editora e Distribuidora	2006
Comandante Hussi	Jorge Araújo	Editora 34	2006
Lendas negras	Julio Emílio Braz / Salmo Dansa	FTD	2006
O negro da chibata	Fernando de Lima Granato	Objetiva	2006
Lendas brasileiras para jovens	Luís Câmara Cascudo	Global	2006
O tesouro de Olinda	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	2006
O Cabelo de Lelê	Valéria Belém	Companhia Editora Nacional	2008
Os três presentes mágicos	Rogério Andrade Barbosa/ Salmo Dansa	Record	2008
Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental	Mamadou Diallo/ Yili Maria Roras Diaz-Granados	Comboio de Corda	2008
Ulomma, a casa da beleza e outros contos	Ikechukwu Sunday Nkechi	PIA Sociedade Filhas de São Paulo	2008
O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia	Sophie Dutertre, Praline Gay-Para	Comboio de Corda	2008
Os gêmeos do tambor	Rogério Andrade Barbosa	DCL	2008
O rei preto de ouro preto	Sylvia Orthof/ Rogério Nunes Borges	Gaia	2008
Chuva de Manga	James Rumford	Brinque Book	2008
As narrativas preferidas de um contador de histórias	Ilan Brenman	DCL	2009
Bom dia camaradas	Ondjaki	Agir	2009
Na terra dos gorilas	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	2009
Tumbu	Marconi Leal	Editora 34	2009
Benjamim, o filho da felicidade	Marcelo Pinto Pacheco/ Heloísa Pires de Lima	FTD	2009
Do outro lado tem segredos	Ana Maria Machado	Nova Fronteira	2009

Obra	Autor	Editora	PNBE
Eleguá	Carolina Fernandes da Cunha Cerqueira da Silva	SM	2009
Mãe África: mitos, lendas, fábulas e outros contos	Celso Sisto	PIA Sociedade de São Paulo	2009
O segredo das tranças e outras histórias africanas	Rogério Andrade Barbosa	Scipione	2009
Quem me dera ser feliz	Julio Emílio Braz	Editora do Brasil	2009
Sundjata o príncipe leão	Rogério Andrade Barbosa	Ediouro	2009
Agbalá	Marilda Castanha	COSAC & NAIFY	2009
Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo	José Reginaldo Prandi/Joana Lira	Schwarcz	2009
Jogo duro	Robson Alves de Araújo/Lia Zatz	In Pacto Comércio de Revistas	2009
O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas	Luciana Justiniani Hees/Adilson Martins	Pallas	2009
O tesouro do quilombo	Marco Aurélio Silva Salles de Aragão/Angelo Barbosa Monteiro Machado	Lacerda Editores	2009
Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa	Agir	2010
Histórias de Ananse	Baba Wague Diakite/Adwoa Badoe	SM	2010
Krokô e galinhola	Marie-Thérèse Kowalczyk	Brinque Book	2010
Nina África: Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades	Arlene de Holanda Nunes Maia/Maria Lenice Gomes da Silva/Clayson Gomes de Almeida	Elementar Publicações e editora	2010
O casamento da princesa	Celso Sisto	Prumo	2010
Betina	Nilma Lino Gomes/Denise Cristina do Nascimento	Mazza edições	2010
Lendas brasileiras para jovens	Luís Câmara Cascudo/Josimar Fernandes de Oliveira	Gaia	2010
Mzungu	Meja Mwangi	SM	2011
Contos africanos dos países de Língua Portuguesa	Mia Couto/José Eduardo Agualusa/Nelson Saúte/Boaventura Cardoso/Luandino Vieira/ entre outros	Ática	2011
Erinlé, o caçador	Adilson Antonio Martins/Luciana Justiniani Hees	Pallas	2011
Palmares a luta pela liberdade	Eduardo Vetillo	Cortez	2011
O príncipe medroso e outros contos africanos	Pilar Millan/ Anna Soler-Pont	Schwarcz	2011
Nyangara Chena: a cobra	Rogério Andrade	Scipione	2011

Obra	Autor	Editora	PNBE
curandeira	Barbosa		
Omo-oba: histórias de princesas	Kiusam Regina de Oliveira	Mazza	2011
Obax	André Neves	Brinque Book	2012
Lendas da África moderna	Rosa Maria Tavares Andrade/ Denise Nascimento/ Heloísa Pires de Lima	Elementar Publicações e Editora	2012
O coelho que fugiu da história	Rogério Paulino Manjate	Ática	2012
Aqualtune e as histórias da África	Ana Cristina Massa	Gaivota	2013
Comandante Hussi	Jorge Araújo/ Pedro Sousa Pereira	Editora 34	2013
A tatuagem: reconto do poço Luo	Rogério Andrade Barbosa	Gaivota	2013
Kamazu	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc. Beneficente Editora	2013

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: www.fnnde.gov.br

Uma rápida leitura desta tabela permite verificar que há uma diversidade de gêneros como contos, lendas e mitos, os gêneros mais frequentes. A maior parte das obras tem a autoria de escritores brasileiros, mas há também obras de autores estrangeiros, especificamente, do continente africano. Destacam-se, alguns autores cuja produção mais densa recai sobre obras do universo adulto como Ondjaki, Luandino Vieira e Mia Couto.

É relevante a presença de autores brasileiros como Rogério Andrade Barbosa e Luís Camara Cascudo. Ambos privilegiam o reconto de mitos lendas e outras histórias africanas e afro-brasileiras. Já autores como Heloísa Pires de Lima e Celso Sisto propõem um trabalho com narrativas inéditas sempre buscando integrar aspectos da cultura brasileira com suas raízes africanas.

Uma análise mais detalhada do quadro nos mostra que a intensidade de publicações literárias com essa temática tem variado no decorrer dos anos. Basta verificação da tabela abaixo para ratificar essa constatação.

Tabela 4: Evolução da temática afro-brasileira na história do PNBE

PNBE	Total de títulos de Literatura infantil ou juvenil	Quantidade de obras com a temática afro-brasileira	Percentual
1998	215	0	0%
1999	109	1	0,9%
2001	30	0	0%
2002	40	0	0%
2005	290	11	3,8%
2006	225	9	4,0%
2008	160	8	5,0%
2009	300	15	5,0%
2010	200	7	4,0%
2011	150	7	4,7%
2012	200	3	1,5%
2013	180	4	2,5%

Fonte: Informações organizadas a partir das listas dos acervos anuais do PNBE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: www.fnde.gov.br

É possível notar que as edições do PNBE que ocorreram antes da lei 10.639, não apresentavam, de forma tematizada, representações literárias afro-brasileiras. De 1998 até 2002 apenas uma obra com essa abordagem fez parte do acervo. Esse fato não implica dizer que as questões afro-brasileiras estavam relegadas, apenas que elas não foram o alvo direcionador das produções desse intervalo. Provavelmente as representações com essa temática estavam articuladas no interior de algumas obras, na complexidade de representação das dinâmicas sociais, sem a necessidade de tematização, discutindo também outros aspectos da vida social de maneira esteticamente articulada.

Por outro lado, é notória a presença de obras com a temática afro-brasileira no PNBE imediatamente posterior ao ano de promulgação da lei e da publicação das diretrizes curriculares. O PNBE de 2005, por exemplo, apresenta quase 4 % de obras com essa temática, o que representa um aumento de 400% em relação aos anos anteriores. O ápice quantitativo dessa presença ocorre nos anos de 2008 e 2009. Embora o primeiro tenha apresentado a temática em 5% das obras, essa

percentagem equivalia a oito obras de um total de 160. Já em 2009, os mesmos 5% representavam quinze obras com a temática.

As edições do PNBE posteriores ao ano de 2009 registraram uma queda na quantidade de obras com a temática. Nada comparado aos números que antecederam a promulgação da lei, mas uma sensível diminuição. Diante disso, é relevante lembrar que em 2008 foi feita a atualização da lei 10.639 que passou a incluir, além da obrigatoriedade das temáticas afro-brasileiras, a obrigatoriedade da abordagem escolar da temática indígena. Essa pode ser uma explicação para a pequena redução na quantidade de obras que vinham sendo publicadas até 2010. Ou seja, as demandas da temática afro-brasileira no campo do mercado editorial passaram a dividir espaço com outra demanda, a da temática indígena, por meio da lei 11.645 que trouxe a obrigatoriedade de ambas.

Análise cuidadosa desse contexto tende a nos mostrar que o programa, na verdade, se configura como “uma compra em larga escala não apenas de obras literárias, mas sim de obras literárias que, em consonância com as demandas dos movimentos sociais e as exigências da lei, atendam aos princípios de uma educação multicultural e democrática.” (COSSON e MARTINS, 2008, p.55)

Referindo-se não só ao PNBE, mas aos outros programas e ações que o precederam, Mesquita considera que

“(...) reproduzindo-se com nomes e alcances diferentes, nenhum logrou resultados significativos quanto à concretização de seus objetivos. Pouco conseguiram contornar o maior entrave com que deparam: o abismo social entre as classes que possuem acesso aos bens (culturais ou não) e as classes que, excluídas socialmente, acabam também excluídas da cultura legitimada pela sociedade, a cultura letrada. (MESQUITA, s/a, p. 76)

Nesse sentido, como a mesma autora aponta, a simples distribuição de livros transformou-se em “um paradigma para a prática de formação de leitores. E formação de leitores literários virou um paradigma para a constituição do propalado espírito crítico e para a qualificação profissional, necessária ao bom funcionamento da sociedade.”

No entanto, autor / pintor, contemplador / leitor e contexto, ou seja, autor, herói e ouvinte em parte alguma se fundem numa só massa indiferente – eles ocupam posições autônomas, eles são na verdade “lados”, lados não de um processo judicial, mas de um evento artístico com estrutura social específica cujo “protocolo” é a obra de arte.”

(BAKHTIN, 1926)

Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de serem historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente, mas necessário.

(LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.17)

5. REPRESENTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

5.1. A estetização do cabelo de Lelê

O livro *Cabelo de Lelê* tem o texto verbal com a autoria de Valéria Barros Belém, que assina suas obras como Valéria Belém. A autora nasceu no Rio de Janeiro e, atualmente, vive e trabalha em Goiânia. É jornalista e escritora, edita os suplementos *Almanaque e Campo*, do jornal *O Popular* (GO), trabalho premiado pela Society for News Design, de Nova Iorque. Escreveu vários livros, entre eles: *Um dia sem cor*; *Eu não sou coelho, não!*; *Feita de pano*; *A menina Balão*; *Os Homens Pula-pula*; *Histórias de meninas e meninos*; *Histórias de Páscoa*; e *Janela de Papel*.

Já a ilustração da obra é assinada por Adriana Mendonça que é formada em Artes Visuais e Comunicação Visual pela Universidade Federal de Goiás e já participou de inúmeras exposições, publicações artísticas e concursos. Atualmente é ilustradora do jornal *O Popular*, o mesmo em que atua Valéria Belém, em Goiânia. Adriana também assina as ilustrações de *Dona Minhoca e a pororoca*; *Entre mundos*; *Gira e roda*; *Haja fôlego*; *Iluminando histórias* e *O piolho*. Um aspecto relevante acerca de sua formação é que no ano em fez habilitação e Design Gráfico foi aluna da já consagrada ilustradora e autora de livros infantis Ciza Fittipaldi, na Universidade Federal de Goiás.

A primeira edição da obra foi lançada no ano de 2007, pela Companhia Editora Nacional, edição que compôs o acervo do PNBE de 2008. A edição feita pela IBEP mantém os textos e as ilustrações da primeira edição.

O primeiro aspecto a ser considerado é o de tratar-se de uma obra que congrega o texto verbal ao texto visual. Ao lê-la, é possível perceber as

especificidades das imagens, das palavras e suas articulações que criam novos significados. O título, *O cabelo de Lelê*, junto à ilustração apresentada na capa já antecipa a problemática em questão ao longo de toda a narrativa, ou seja, a relação da personagem, Lelê, com as características de seu cabelo.

Figura 1 – Capa e quarta capa do Livro “O cabelo de Lelê”.
Fonte: Belém (2012)

A imagem de Lelê apresentada extrapola a capa e se estende até a quarta capa. Percebe-se, diante disso, a relevância do aspecto fenotípico da personagem frente à narrativa que se prenuncia. Além disso, a personagem aparece como um livro aberto cujo título é, “Países Africanos”, o que revela certo protagonismo do conhecimento, de um modo geral, e da leitura, em particular, frente à resolução do problema vivido pela personagem.

Lelê, assim como em outros momentos presentes no interior da narrativa, apresenta-se descalça indicia uma tentativa de busca às origens marcada pelo contato do sujeito com o chão, a terra.

Figura 2 – Ilustração de página inteira da personagem
Lelê Fonte: Belém (2012, p. 4)

A imagem que abre a narrativa é a da personagem Lelê, em close, ilustrada como um falso alto relevo, técnica que aparece em outras partes do livro. Mais uma vez, a ênfase recai sobre o aspecto fenotípico da personagem. Os olhos da menina observam com certa inquietação a quantidade de cabelo crespo que recobre todo o restante da página. Nesse momento, percebe-se o quanto os fios que recobrem a página, na verdade, configuram a ambientação da narrativa que se inicia. Uma ambiência cujos espaços e tempos são marcas identitárias muito mais marcantes que a própria face da menina.

Mais que uma moldura de face, os cabelos de Lelê são apresentados como molduras de uma história, são a expressão metonímica dos traços de identidade de um povo e de aspectos de sua cultura. Entretanto, o narrador apresenta verbalmente a decepção da personagem, “Lelê não gosta do que vê”⁸, já numa confirmação da inquietação apresentada na imagem.

⁸ Belém (2012, p. 5)

Nesse momento, presencia-se a articulação entre texto e imagem, a matéria verbal ratifica o que foi aludido na imagem e, ainda, apresenta o questionamento da personagem a respeito da origem dos tantos cachinhos que observa. A página que apresenta este questionamento é marcada por um verde em tom pastel e com um ícone, em vermelho e preto, que nos remete à simbologia africana. As mesmas cores desta página são as que, acrescidas da cor amarela, colore a camiseta com a qual está vestida a personagem numa clara alusão às cores mais presentes nas bandeiras dos países africanos e às exatas cores da bandeira da África do Sul. Isso se apresenta indícios do que a personagem virá a descobrir e deixa transbordar a ideia de que, na verdade, a resposta para suas questões está nela própria.

Na próxima página Lelê aparece de corpo inteiro. Mais uma vez seus cabelos tomam conta do espaço da narrativa, mas a cor branca aparece ao fundo, possivelmente como estratégia para enfatizar e destacar a presença da personagem na página, mas também como maneira de conferir a ela uma presença não demarcada geograficamente, até certo ponto, etérea, não material, que a posicionaria em qualquer lugar, cuja determinação tende a ser inteiramente delegada ao leitor.

Lelê aparece com roupas nas cores já citadas e calçando um tênis azul e branco. Nota-se que ela parece querer arrumar, pentear o seu cabelo. Fato confirmado pelo texto verbal da página seguinte “Joga pra lá, puxa, pra cá. Jeito não dá, jeito não tem.”⁹

⁹ Belém (2012, p. 7)

Figura 3 – Ilustração da personagem Lelê, de corpo inteiro. Fonte: Belém (2012, p. 6)

Na tentativa de arrumar seu cabelo, a personagem parece estar defronte a um espelho. Desse modo, percebe-se a tentativa do estabelecimento de uma interlocução com o leitor, no sentido de buscar o autorreconhecimento do mesmo, pois o leitor parece fazer as vezes da imagem refletida; e a obra, o livro, as vezes do espelho. O que a personagem tenta enxergar na verdade é o seu reflexo, a sua imagem que se assemelha a da grande maioria da população brasileira dada sua origem europeia, africana e indígena, portanto, plural.

A presença do tênis azul nos trajes da personagem parece remeter, mais uma vez, à perspectiva plural da constituição dela mesma; dessa vez não como um aspecto de uma das três matrizes de origem do povo brasileiro, mas como elemento da presença de outras culturas que passaram a ser mais um componente dessa presença multicultural.

O próximo passo da personagem é o de sentar-se a um banco e assumir, de fato, uma postura reflexiva. Nesse momento, ainda com o espaço marcado por seus

cachos e pelo fundo branco, Lelê mantém sua mesma indagação acerca da origem de seu cabelo. A página que apresenta em verbo essa indagação, agora tem o fundo avermelhado. Tonalidade que, nas próximas páginas, torna-se mais intensa, misturando-se ao marrom, de maneira que remetem a terra e, ao mesmo tempo, ao sangue, aspecto fisiológico que carrega as marcas biológicas dos seres.

A presença do banco permite verificar necessidade de repouso, o repouso necessário à reflexão que desnudará as dúvidas da personagem. Além disso, nota-se o registro de inscrições que remetem a outras simbologias africanas.

Figura 4 – Lelê em repouso. Fonte: Belém (2012, p. 8)

Diante da manutenção de sua dúvida, Lelê decide buscar uma resposta e vai a um livro para encontrá-la. Na cena em que ela toma essa decisão seus pés aparecem descalços e a página novamente com o fundo avermelhado. Ao longo das páginas nas quais ela aparece consultando o livro permanece sem tênis. Trata-se, como já apontamos, de mais uma alusão à busca pelas origens.

Cabe ressaltar que a cena na qual ela toma a decisão de buscar um livro assim como a cena em que aparecem as informações oriundas da leitura, são todas organizadas em páginas duplas. Assim como na capa, mais uma vez, os cabelos extrapolam o espaço da página, invadem a outra e configuram a o espaço das cenas em questão.

Figura 5 – Ilustração em página dupla da personagem Lelê descalça. Fonte: Belém (2012, p. 10-11)

Apensar disso, o livro no qual busca sua resposta é intitulado “Países africanos” e apresenta em sua capa um globo terrestre em que a África é o continente centralizado. Embora fique evidente o papel do conhecimento frente as dúvidas, também fica implícita a ideia de que houve uma mediação no seu processo de escolha, pois a opção pelo livro demonstra que já se sabia o teor da resposta.

Essa escolha indicia uma intervenção de uma das instituições com as quais as crianças têm contato, a escola ou a família. Se o texto verbal traz esse indício, a ilustração confirma ao observarmos que antes de receber o livro ela tem seu olhar voltado para cima, numa aparente postura de quem observa algo que está num local

mais alto ou que está prestes a receber algo de alguém mais alto, nesse caso, um adulto.

Figura 6 – Lelê pesquisando. Fonte: Belém (2012, p. 12)

A pesquisa de Lelê tem como resultado já antecipado as origens africanas. Tal resultado é apresentado em duas estrofes que fazem referências à história do continente.

Depois do Atlântico, a África chama
E conta uma trama de sonhos e medos
De guerras e vidas e mortes no enredo
Também de amor no enrolado cabelo

Puxado, armado, crescido enfeitado
Torcido, virado, batido, rodado
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!¹⁰

Além de aludirem à história do continente africano que também passa por um processo de colonização assim como o Brasil, a segunda estrofe, principalmente no último verso, revela a postura afirmativa e positiva da narrativa em relação à representação da temática afro-brasileira. Aliás, tendência que não é recente e tem

¹⁰ Belém (2012, p. 14)

a obra, *Menina bonita do laço de fita*¹¹, como uma das mais conhecidas no contexto escolar acerca desse tipo de abordagem.

Essa perspectiva afirmativa e positiva da representação da imagem da personagem aparece bem evidente na ilustração, em página dupla, nas páginas 16 e 17. Nelas são exibidas cinquenta penteados distintos, feitos em pessoas diferentes, mas que possuem o mesmo tipo de cabelo que a personagem Lelê. Fica evidente a intenção de apresentar à personagem, diante de seu questionamento inicial, pessoas que também apresentam cabelo semelhante ao dela, mas que conseguem organizá-lo de forma diferente, atribuindo-lhes características personalizadas, mesmo diante de aspectos fenotípicos comuns.

Figura 7 – Ilustração da variedade de penteados possíveis para a personagem Lelê apresentada em página dupla. Fonte: Belém (2012, p. 16 e 17)

Ressalta-se que nessas duas páginas a ilustração assume ainda mais importância, pois atua de maneira autônoma com informações relevantes para a resolução do conflito da personagem. Além disso, nota-se, como em outros

¹¹ Obra de Ana Maria Machado publicada pela primeira vez em 1986, pela editora Melhoramentos, e que recebeu uma nova edição no ano 2000, agora pela editora Ática.

momentos, elementos cromáticos que revelam aspectos das culturas africanas. São marcas identitárias reveladas no uso das cores e dos traços físicos das cinquenta faces.

O tratamento afirmativo e positivo revela seu efeito na personagem já nas páginas seguintes, pois Lelê aparece pedalando com seus cabelos longos e esvoaçantes que também extrapolam os limites de uma página, passando a cobrir uma segunda. Os versos dispostos na página logo abaixo dos fios apontam para a mudança na perspectiva da personagem, pois ela passa a gostar do que vê.

Lelê gosta do que vê!
Vai à vida, vai ao vento
Brinca e solta o sentimento¹²

Passar a gostar do que vê não parece ser uma simples fatalidade. Percebe-se a mediação do conhecimento acerca das origens de sua cultura o que traz à personagem uma tomada de consciência acerca de si e daqueles que a cercam. Da preocupação inicial, a personagem passa ao sentimento de liberdade e à prática da ludicidade, pois já nas páginas seguintes apresenta-se uma ilustração em página dupla com a personagem em movimento corporal, remetendo às situações lúdicas, e a cada movimento executado, um penteado diferente.

Descobre a beleza de ser como é
Herança trocada no ventre da raça
Do pai, do avô, de além-mar até¹³

Dos sete penteados apresentados pela personagem enquanto se movimenta ao brincar, nenhum deles é igual aos cinquenta já mostrados, são todos variações. A personagem parece ter se apropriado da lógica da criação e, mais uma vez, do sentimento de liberdade, visto que, com certa evidência, procura não se submeter

¹² Belém (2012, p. 19)

¹³ Belém (2012, p. 23)

aos modelos a ela oferecidos. Lelê, provavelmente, agora gosta também daquilo o que cria.

Após essa mudança de perspectiva, Lelê é apresentada mais uma vez num espaço indefinido, até certo ponto etéreo, num constante movimento de dança em parceria com um garoto cujas marcas fenotípicas são distintas. Ambos trajam roupas de festa. A personagem usa um vestido branco com um “laço de fita” na cor vermelha. Os tênis azuis não estão presentes nesta cena, usa um pequeno par de sapatos brancos, e seu cabelo aparece grande, tomando as páginas e, como no início, sem um penteado específico como.

A imagem apresenta três movimentos de dança, isso nos dá a impressão de se tratar de uma imagem referente ao universo de algo que foi sonhado pela personagem. Esse aspecto se confirma ao percebermos que o texto verbal indica que a magia de seu negro cabelo encanta o menino que se aproxima e, com ela, dança. Essa imagem, além de revelar um intertexto com a obra de Ana Maria Machado, aspecto marcado pelo laço de fita no vestido da menina – que também insere a obra no contexto de uma tradição -, ainda nos remete ao universo dos contos de fadas, onde as princesas, belas, dançam com os príncipes. Isso potencializa a ideia de que estamos diante de uma representação do imaginário¹⁴ de Lelê.

¹⁴ Entendemos, neste estudo, o imaginário como “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” e que “é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra. (DURAND, 2012,p. 18)

Figura 8 – Ilustração, em página dupla, da personagem Lelê e um dos meninos que encantava. Fonte: Belém (2012, p. 24 - 25)

Na penúltima imagem da narrativa os cabelos de Lelê são tomados como a representação metonímica da história, da cultura e da memória afro-brasileira. Isso se revela a partir do entrecruzamento dos indícios presentes na ilustração e nos versos:

Lelê já sabe que em cada cachinho
Existe um pedaço de sua história
Que gira e roda no fuso da Terra
De tantos cabelos que são a memória¹⁵

Se os versos indicam a presença da história e da memória de um povo em cada cacho de cabelo da personagem, as imagens evidenciam seu entrelaçamento com a história da humanidade, seus fios são apresentados envolvendo o mundo.

¹⁵ Belém (2012, p. 26 e 27)

Figura 9 – Ilustração em página dupla da personagem Lele e a representação de sua história. Fonte: Belém (2012, p. 26 - 27)

A perspectiva que se apresenta é a otimista e revela o princípio da esperança. Entretanto, não como uma esperança passiva, que acredita que a história tem em si mesma um movimento de justiça, mas como propõe Harvey (2004) que, ao considerar os pensamentos de Foucault e Unger, propõe um utopismo dialético fincado nas possibilidades presentes e que tenha seus impulsos utópicos iniciais transformados em movimentos ativos para alcançar um mundo melhor. Assim, a obra revela sua clara intenção de abordagem temática que, neste caso, evidencia um tratamento estético dado ao tema da afro-brasilidade.

Figura 10 – Ilustração, em página dupla, que finaliza a narrativa.
Fonte: Belém (2012, p. 28 - 29)

Nesse sentido, as duas páginas finais da narrativa também intensificam esse otimismo e são a representação do sonho da sociedade que se deseja. Münster (1993) e Abdala Jr (2000) que apresentam os sonhos diurnos como basilares para o otimismo presente e para o sentimento de esperança – visto que estes tornam os impulsos em desejos que podem levar à ação - apontam a literatura como um dos espaços possíveis para a manifestação/execução desses sonhos, pois projeta imagens utópicas, antecipatórias.

Entretanto, embora tenhamos visto na obra de Valéria Belém e Adriana Mendonça um desejo também estético, o desafio que se impõe é o de como a estetização da temática afro-brasileira pode criar de forma equilibrada, considerando as três faces apontadas por Candido (1995), uma obra cujo efeito é desejado e não imponderável e o quanto isso tende a privilegiar a matéria temática em detrimento da artística. Em certa medida, assume-se o risco do utilitarismo.

5.2. Marcas afro-brasileiras e fantásticas em Obax

O livro *Obax* tem como autor do texto verbal e das imagens, André Neves. Ele nasceu em Recife, onde começou a desenvolver suas primeiras atividades relacionadas à literatura infantil, mas vive atualmente na cidade de Porto Alegre, onde produz suas obras e ilustra os textos de outros autores. É formado em Relações Públicas, Artes Plásticas e participou do curso em Sarmede, na Itália, de ilustração para a infância.

André Neves tem livros publicados por várias editoras e já recebeu alguns prêmios por suas obras. Vários de seus livros receberam selo de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Além disso, algumas de suas obras já compuseram os acervos do PNBE ao longo de suas edições, inclusive obras escritas por outros autores, mas ilustradas por ele.

Atualmente, o trabalho de André Neves é reconhecido em outros países como Itália, Espanha e México. Dentre suas obras destacam-se *Caligrafia da Dona Sofia*, *Sebastião e Severina*, *Seca*, *Casulos*, *Maria Peçonha*, *Lino e Tom*.

A obra, *Obax*, que compõe o acervo do PNBE de 2012, foi publicada em 2010. Sua capa chama atenção pela presença do título na cor vermelha, com aspecto espelhado, que ocupa quase metade do espaço; enquanto a imagem de uma pequena menina negra, cujo diâmetro da cabeça é praticamente a mesma medida do restante do seu corpo, ocupa a outra metade.

Figura 11 – Capa do Livro “Obax”, de André Neves. Fonte: Neves (2010)

O livro apresenta uma narrativa que conta a história de uma destemida menina africana, Obax, que adora caminhar pelas savanas em busca de aventuras e, sempre que retorna à aldeia, gosta de contar as histórias das emoções e experiências que vivenciou. Dentre as tantas histórias que narra, estão a caça aos ovos de avestruz, a amizade com girafas, a corrida com antílopes e o enfrentamento a ferozes crocodilos.

As pessoas com quem ela vive na aldeia gostam de suas histórias, mas muitas vezes não acreditam no que conta e riem. Uma das histórias que contou, a de ter visto uma chuva de flores, foi motivo de risos e descréditos por parte das pessoas. Mas nessa história Obax parecia realmente acreditar, tanto que fica muito triste com a reação dos outros e resolve partir de sua Aldeia. No caminho, desiludida e disposta a encontrar um lugar onde pudesse novamente ver uma chuva de flores e provar aos outros que sua história era verdadeira, tropeça numa pedra que possuía formato de elefante e encontra, perdido de sua manada, seu amigo, o elefante, Nafisa.

Obax e Nafisa viajam o mundo, presenciam chuvas de todas as espécies, de pedra, de algodão e de folhas, mas ainda não a de flores. Quando menos esperavam, ambos estavam de volta à savana e durante a madrugada a menina retornara à aldeia. A família da menina já estava preocupada, mas todos ficaram felizes por vê-la bem e, novamente, contando suas histórias. Mas dessa vez Obax estava muito confiante, pois trouxera Nafisa para confirmar todas as suas histórias referentes à volta ao mundo.

Quando contou tudo a todos e eles duvidaram, foi em busca de Nafisa que ficara na parte externa de sua casa, mas nada encontrou, somente sua pedra que tinha formato de elefante. Obax ficou muito triste e de tanta raiva acabou enterrando a pedra no lado de fora de sua casa.

No dia seguinte, no lugar onde havia enterrado a pedra, nascera um baobá imenso, repleto de galhos e flores. Os pássaros passavam batendo asas e, ao fazê-lo, muitas flores caíam ao mesmo tempo, o que formava a tão esperada chuva de flores. Após esse dia, todas as pessoas passaram a prestar mais atenção nas histórias que Obax contava.

Este é o enredo da narrativa que conta a história de Obax, entretanto, somente o conhecimento do mesmo não é o suficiente para que se perceba todas as possibilidades de leitura que a obra oferece em relação à abordagem da temática afro-brasileira tampouco a interessante relação entre texto verbal e imagético construída ao longo de cada uma das páginas.

Figura 12 – O espaço da savana. Fonte: Neves (2010, p. 7)

A primeira imagem apresentada na obra é a que evidencia o espaço no qual a narrativa se desenvolve, as savanas africanas. No texto que descreve esse espaço, o narrador busca caracterizar aspectos geofísicos ligados à temperatura quente, à luminosidade diurna e à escuridão noturna propícia para o compartilhamento de boas histórias. No plano imagético o que se vê é um espaço identificado com caracterizações desérticas e que apresenta algumas moradias com aspectos africanos. As construções parecem ser feitas de barro, madeira e espécies de palha. O formato dessas casas e os elementos gráficos de suas paredes externas dão tom da ambientação africana pretendida, principalmente pela presença de grafismos e motivos africanos.

As pedras presentes na planície e a vegetação rasteira e seca confirmam a representação de um espaço africano comumente representados em películas cinematográficas, desenhos animados e apresentados em documentários e reportagens. Trata-se da representação de uma África exótica que, embora exista no

oeste africano como o próprio autor comenta no paratexto da penúltima página do livro, constrói um efeito metonímico por reduzir o continente a uma savana, minorando a existência de outras estruturas geográficas, climáticas e topográficas caracterizadas, inclusive, pela concentração urbana.

O narrador apresenta o espaço das savanas como um lugar hostil e perigoso à presença uma menina como a personagem Obax. Essa caracterização cria condições para que, na sequência, ele a descreva como uma menina sem medos e fascinada por aventurar-se, mesmo diante dos riscos. Apesar de viver numa tribo, Obax é descrita como uma menina que prefere a solidão, na qual se apegava para a criação de suas histórias, pois “ninguém se importava. Obax vivia muito solitária, tinha poucos amigos e inventar aquelas histórias devia ser sua melhor brincadeira.” (NEVES, 2010, p. 11)

É perceptível também a preocupação do autor com a ilustração da personagem. Nota-se que a caracterização de seus traços e de seus cabelos buscaram evidenciar, ainda que de forma estilizada, os aspectos fenotípicos do africano. Salta aos olhos a proporção entre corpo e cabeça que a ilustração propõe para as personagens. Quando ilustra Obax e outras crianças o tamanho da cabeça é sempre desproporcional ao tamanho do restante do corpo, por ser bem maior que o normal. Já nas ilustrações que representam adultos, o corpo é mais alongado enquanto que a cabeça, frente a esse alongamento corpóreo, parece diminuir. Dessa forma, esse estilo de representação imagética de crianças e adultos parece remeter à qualidade imaginativa que as crianças apresentam e que, na narrativa, Obax mostra. Temos, então, a capacidade imaginativa – evidenciada no texto verbal - que inclusive se confirma ao longo da obra, proporcional ao tamanho da cabeça, no texto imagético.

A representação da moradia de Obax também apresenta motivos da cultura africana. Há jarros de diferentes tamanhos, grafismos nas paredes, galhos de árvores e diferentes sementes e materiais utilizados para a produção dos grafismos. A personagem aparece em cena colorindo a porta de sua moradia com um pigmento vermelho que parece ter sido retirado de um dos pequenos jarros.

Os grafismos presentes na parede fazem referência às aventuras vividas por Obax que foram expressas no texto verbal. Confirma-se, tanto no texto verbal quanto no visual, a sua solidão e, ao mesmo tempo, a sua disposição para a realização dos grafismos.

Figura 13 – A casa de Obax Fonte: Neves (2010, p. 10-11)

É relevante observar que o autor buscou caracterizar a expressão física das personagens com cores e motivos que representam a cultura do oeste africano. As personagens foram ilustradas com expressões estilizadas que lembram algumas esculturas de madeira, típicas do nordeste brasileiro.

Figura 14 – Reação da família de Obax Fonte: Neves (2010, p. 12)

Na ilustração que apresenta a reação da família de Obax diante de sua história com Nafisa, é possível notar que o fundo novamente nos remete à aridez do espaço por sua composição de tom arenoso, mais uma vez as savanas africanas são representadas; agora, em contraste com os traços estilizados do autor para construir a ilustração da família de Obax.

O descrédito da família de Obax em relação às suas histórias é o que dispara o conflito da narrativa. A partir daí, a menina se lança pelas savanas a fim de encontrar a chuva de flores. O espaço imaginativo, no entanto, abre-se mais uma vez para a personagem. Isso fica evidente quando a mesma encontra a pedra em formato de elefante. Quase que ao mesmo tempo em relação ao encontro da pedra, Obax encontra seu amigo Nafisa. Dessa forma, é possível notarmos que a representação do imaginário da personagem também parece ocorrer nesta narrativa.

Figura 15 – Obax e a pedra em formato de elefante. Fonte: Neves (2010, p. 26)

Não é por acaso que o próprio autor, no paratexto da penúltima página da obra, informa o leitor de que o nome, Nafisa, significa, na África ocidental, pedra preciosa. Essa informação, por mais que pareça despretensiosa preenche um lugar na narrativa que poderia ficar a cargo da imaginação do leitor. Ou seja, saber que o nome do elefante apresenta o significado de pedra preciosa indica, mesmo que de forma indireta, que provavelmente Obax tenha imaginado sua aventura com o elefante. Caso não houvesse essa informação, o leitor, por ação de sua leitura e do universo de seus horizontes de expectativas poderia, ele mesmo, chegar, ou não, a essa conclusão. O leitor que fizer a leitura do paratexto tenderá a concluir que o elefante é a projeção imaginativa da pedra com seu formato, não, de fato, real.

A aparição do elefante Nafisa cria certo suspense na narrativa exatamente pela não elucidação de qual seria sua origem (real ou imaginativa). Seja a conclusão do leitor uma ou outra, o paratexto organizado pelo autor tende a interferir nessa leitura.

A ilustração do elefante, Nafisa, apresenta uma série de elementos gráficos com linhas, formas circulares e arredondadas que são peculiares. Embora um tom

claro e esbranquiçado prevaleça, essas linhas aparecem quase como uma imagem intencionalmente encoberta, escondida.

Figura 16 – Nafisa e Obax. Fonte: Neves (2010, p. 22-23)

Quando Obax, após ter vivido um dia de aventuras com Nafisa, reaparece e se desilude com a reação das pessoas frente à ausência do amigo; e resolve plantar a pedra que surge em seu lugar; a árvore, baobá, que nasce no dia seguinte, também revela os mesmos grafismos da pele do elefante. A percepção desses elementos nas duas ilustrações – elefante e árvore – permite os seguintes questionamentos pelo leitor: De fato, Nafisa existiu? E o baobá, que todos viram, era Nafisa? Se todos viram, assim como a chuva de flores ao final, trata-se realmente da imaginação de Obax?

Figura 17 – Grafismos presentes na ilustração do Baobá. Fonte: Neves (2010, p. 23)

A natureza dessas questões está alicerçada na possibilidade de configuração de uma dúvida. Respondê-la a partir da leitura dos indícios que texto e ilustração oferecem dependerá de cada ato leitor, mas a dúvida, a hesitação tende a permanecer, pois os elementos verbais e imagéticos não trazem a concretização de uma definição. Assim, entra em cena outro elemento que é a hesitação, aspecto definidor daquilo o que Todorov chama de literatura fantástica.

Em sua essência, a literatura fantástica é definida pelo efeito de hesitação que ela causa no leitor e que ecoa também nas personagens da narrativa. Assim, diante de um evento que pode ser explicado, no interior da narrativa, de maneira científica ou de maneira sobrenatural, impera a ambigüidade, ao ponto de não se saber qual a explicação verdadeira. Trata-se de uma espécie de suspense ao qual são submetidos leitor e personagem.

O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que o leitor tem dos acontecimentos narrados; esse leitor se identifica com a personagem. É importante precisar desde logo que, assim falando, temos em vista não tal ou tal leitor particular e real, mas uma “função” de leitor,

implícita no texto (da mesma forma que está implícita a de seu narrador). A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão que o movimento das personagens. (TODOROV, 2004, p. 151)

Há, então, uma espécie de pacto entre leitor e texto de maneira que a realização do efeito do fantástico calca-se na interdependência entre essas duas instâncias, a do leitor e a do texto literário. A quebra desse pacto por parte do leitor torna-se um risco à natureza do fantástico, pois inviabilizaria seu efeito característico de hesitação e, conseqüentemente, sua própria riqueza estética.

Quando o leitor sai do mundo das personagens e volta ao seu lugar natural (o do leitor), um novo perigo ameaça o fantástico. Ele se situa ao nível da interpretação do texto. Existem narrativas que contêm elementos sobrenaturais, mas onde o leitor nunca se interroga acerca de sua natureza, pois sabe que não deve tomá-los ao pé da letra. Se os animais falam, nenhuma dúvida nos assalta o espírito: sabemos que as palavras do texto devem ser tomadas num outro sentido, que se chama alegórico. (...) Para se manter, o fantástico implica pois não só a existência de um acontecimento estranho, que provoca uma hesitação no leitor e no herói, mas também um certo modo de ler, que se pode definir negativamente: ele não deve ser nem poético nem alegórico.” (TODOROV, 2004, p. 151)

No caso de Obax, a quebra da possibilidade de uma leitura cujo efeito é a hesitação, o fantástico, ocorre em função, como já dissemos, da inserção do paratexto pelo autor. Esse texto, embora não esteja assim identificado, funciona como um posfácio e inicia-se com a expressão, “é necessário”, grafada em letras maiúsculas na cor vermelha:

É necessário dizer que esta história é um texto de ficção ambientado na África. Não é um reconto. No Brasil, recontar as lendas e histórias africanas é comum, mas acredito que um continente tão rico culturalmente ainda tem muita coisa para contar.

Para criar Obax, parti de pesquisas feitas em livros de fotografias e na internet sobre o oeste africano. (...)

Os motivos e os padrões da pintura com que enfeitam suas casas, roupas e objetos de cerâmica são reflexo de suas vidas. Apesar das dificuldades oferecidas pela paisagem árida, essas comunidades exaltam a alegria através das cores.

Para reforçar ainda mais, pesquisei nomes originários da África ocidental e que completam a história. Obax significa “flor”, e Nafisa, “pedra preciosa”. (NEVES, 2010, p. 34)

A necessidade de apresentar tais informações evidenciam, na verdade, uma outra necessidade, a de enfatizar quais pontos e aspectos relativos à cultura africana são abordados no livro. Nesse sentido, o autor revela certa preocupação com o aspecto temático da obra. Assim, apesar de termos verificado a existência de um diálogo entre texto verbal e imagético que terminam por produzir uma leitura específica e dotada de características e elementos da literatura fantástica, as palavras do autor revelam sua intenção de indicar para que “serve” a obra à medida que enfatiza os aspectos da cultura africana e afro-brasileira que a constituem.

Figura 18 – O Baobá após a chuva de flores. Fonte: Neves (2012, p. 32 - 33)

Embora para o autor pareça ser importante ressaltar a presença temática das questões africanas, a representação dessas questões trazem à tona leituras que podem ser feitas, inclusive, contraditórias ao considerarmos o que propõe a Lei 10.639. O texto reforça alguns estereótipos acerca da cultura africana. Por exemplo, o de que toda a África, de um modo geral, possui estruturas sociais e urbanas rudimentares e primitivas.

Revela-se também uma representação cultural que se situa no âmbito de uma visão continental, quando hoje o que tanto se discute é a necessidade buscar a especificidade de cada país do continente, com suas crenças, culturas, etc. Na obra, a África é apresentada como algo único, peculiar e exótico. Isso resulta na reprodução de uma visão que oscila entre a estereotipia e o lugar comum. Baobás, tribos, elefantes e savanas embora sejam elementos significativos da cultura africana parecem nesse caso intensificar a preocupação com o conteúdo temático da obra, mais uma vez entra em cena o risco do utilitarismo.

5.3. A jornada de Raul

O livro *Raul da Ferrugem Azul* foi escrito por Ana Maria Machado, a mais recente sexta ocupante da Cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras. A autora que nasceu no Rio de Janeiro, em 1941, teve a oportunidade de estudar no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e também no MoMa de Nova York. Formou-se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e fez estudos de pós-graduação na UFRJ.

Lecionou, Literatura Brasileira e Teoria Literária, na Faculdade de Letras da UFRJ e na Puc Rio. Além disso, chegou a lecionar em alguns colégios do Rio de Janeiro, na Sorbonne e na Universidade de Berkeley. Foi presa pelo regime militar brasileiro e partiu para o exílio na Europa. Nesse contexto, ganhou experiência no trabalho com jornalismo o que lhe abriu, ao regressar, as portas de alguns jornais e revistas. Ao longo desse processo, sempre escreveu histórias infantis para a Revista *Recreio*.

Recebeu vários prêmios no Brasil e no exterior por suas obras. Dentre elas destacam-se *História Meio ao contrário*; *Bisa Bia, Bisa Bel*; *Abrindo caminho*; *Menina bonita do laço de fita*; e *De carta em carta*. Além das obras destinadas às crianças e jovens, também escreveu obras para adultos dentre as quais alguns romances e obras como artigos acadêmicos.

Raul da ferrugem azul recebeu as ilustrações de Patricia Gwinner que é jornalista, artista plástica e escritora. Também nasceu no Rio de Janeiro, tem mais de cem livros ilustrados e mais de vinte histórias publicadas. Dentre suas obras destacam-se *Abigail, a bruxinha apaixonada*; *Os caçadores de corações alados*; *Atirei o pau no gato*; e *O João estranho*.

Figura 19 – Capa do Livro “Raul da ferrugem azul”, de Ana Maria Machado - Fonte: Machado (1979)

Trata-se de uma narrativa organizada em terceira pessoa, organizada em oito capítulos, que conta a história de um menino, chamado Raul, que começa a perceber manchas azuis pelo braço, depois nas pernas e pescoço e pelas especificidades vê que é uma ferrugem, só de cor azul. Entretanto, ninguém consegue ver as ferrugens a não ser ele. Muito angustiado, pede ajuda para Tita, a empregada mas, não conta exatamente qual era o seu problema. Independentemente disso, ela o aconselha a se encontrar com o Preto Velho que mora perto da casa dela.

No caminho de ida até a casa do Preto Velho, Raul se encontra com Estela que lhe ajuda a encontrar a casa e também lhe dá algumas dicas a respeito das ferrugens. Assim, Raul começa a descobrir o motivo das manchas, e percebe a relação entre suas atitudes e o surgimento das ferrugens azuis.

Uma primeira análise a respeito do enredo, não nos apresenta elementos significativos que tragam à tona a questão da representação da temática afro-

brasileira. Entretanto, o tecido narrativo verbal, articulado às imagens que ilustram a obra, parecem construir uma história que, ao representar aspecto da vida social, traz sem seu seio, também e de maneira complexa, representações de aspectos da cultura afro-brasileira.

A história se inicia com a presença de Raul na escola. Enquanto estudava, começava as alterações em sua pele. É interessante notar que as imagens que trazem as representações acerca da escola apresentam elementos que denunciam a concepção de escola vigente ao final dos anos 70. A imagem de abertura do primeiro capítulo apresenta um garoto indo ao quando negro e resolvendo cálculos intermináveis; diferente do contexto atual, em que a matemática é vista na perspectiva da resolução de problemas.

Figura 20 – A imagem de Raul na sala de aula - Fonte: Machado (1979, p. 7)

Verbalmente, a obra se inicia pelos questionamentos da personagem, Raul no espaço de uma sala de aula: “E gente, enferruja?/ Será que é bolor? (Machado, 1979, p. 8). Esse é o questionamento fundamental do texto, trata-se do elemento disparador da jornada que o herói, Raul, empreenderá para responder essa questão.

A sequência dos fatos na narrativa evidencia a ideia de que as ferrugens de Raul estão intimamente relacionadas às suas omissões em situações que envolvem injustiças. Por exemplo, surge quando ele estava num momento de raiva pelo fato de o colega de classe, Marcio, tê-lo chamado de “Careta!” Em outra situação, já no recreio, o mesmo colega apresenta uma postura violenta, mas Raul, mesmo diante das invocações da turma toda, manteve-se inerte.

Depois, lá fora, no recreio, Márcio passou correndo e arrancou os óculos do Guilherme, de brincadeira. Foi tudo tão rápido que nem deu para ver direito. Só deu para ver logo os óculos no chão, quebrados, e o Guilherme furioso, chorando, xingando, berrando:

__ Agarra ele aí, Raul!

Raul agarrou. E ouviu:

__ Dá uma surra nele.

Vontade bem que ele tinha. Mas em menino menor não se bate. Nem quando ele é abusado, implicante, chato. Também não tem essa de ir contar ao professor. O jeito é esperar o outro crescer. E ir ouvindo:

__ Pô, seu idiota, que é que você está esperando? Enche ele de porrada... (MACHADO, 1979, p. 10)

Logo na sequência, mais manchas aparecem no corpo de Raul. Mesmo tentando limpá-la de todas as formas, como mostra a ilustração, com sabonetes, pastas e escovas não consegue resultado algum.

Figura 21 – Tentando tirar as manchas do corpo com muita água e sabão - Fonte: Machado (1979, p. 12)

Numa tarde, já fora da escola e voltando do futebol, Raul presenciou um “cara” furando os balões de um garoto que fazia ponto na esquina para vendê-los. O garoto gritava, esperneava, mas com as mãos ocupadas com os outros balões não conseguia se defender, e pedia, somente, ajuda. Os amigos de Raul caíram na gargalhada, mas Raul, ao pensar da vontade de ajudar o garoto, também ficou parado como os amigos, mas não conseguiu rir da situação. Quando menos esperava:

E que era aquilo na perna? Não era lama do campo, nem suor de futebol. Parecia uma manchinha azul igual à do braço. Seria?

Em casa, depois do banho e de um bocado de esfregação, não tinha mais dúvida. Agora ele já conhecia a ferrugem azul. Não saía, ninguém via. Mas, pelo jeito, se espalhava. (MACHADO, 1979, p. 15)

Até então, a narrativa encaminha sua organização para a discussão, central, da falta de posicionamento e atitude de da personagem frente às injustiças que, ao presenciá-las, teria condições de evitá-la ou, no mínimo, de prestar auxílio aos envolvidos. Isso nos remete ao contexto de produção da obra. No final dos 70 o país

era alvo de uma severa ditadura em que muitas vozes eram silenciadas frente às injustiças. Dessa forma, a narrativa constrói, por meio de metáforas, uma representação do universo da repressão e da censura correntes naquele contexto. Assim como muitos escritores e músicos brasileiros, Ana Maria Machado utilizou a arte para exprimir, denunciar, provocar os poderes então instituídos.

De certa forma, como nos aponta Antonio Candido, provavelmente há elementos e circunstâncias dessa representação que fogem à esfera da consciência da escritora. Entretanto, seus efeitos são imponderáveis e imensuráveis, pois ao promover fruição, esta obra integra, articula e proporciona efeitos estéticos que tendem rechaçar esse estado de coisas.

A ilustração a seguir representa o momento em que Raul passava por uma esquina e encontra seus colegas conversando a respeito de situações que envolvem assalto. Dada a natureza da conversa, a personagem resolve parar e ouvir.

Figura 22 – Raul presencia seus colegas que estão contando uma história de assalto. Fonte: Machado (1979, p. 18)

___ Ainda bem que consegui entrar no clube, passei pelo porteiro assobiando como quem não quer nada, disfarcei... E fiquei vendo pela grade, lá do lado de fora, os neguinhos todos parados, olhando. Até que cansaram de esperar, foram embora. E eu liguei pro meu velho me dar uma carona da volta do trabalho. Vê lá se eu ia arriscar sair dali sozinho quase na hora do jantar...

Márcio deu palpite:

___ Ainda mais de noite... Preto no escuro a gente só vê quando chega pertinho... (MACHADO, 1979, p. 20)

A narrativa dos meninos traz à tona uma série de expressões que são preconceituosas e pejorativas. Apesar disso, a presença delas no discurso das personagens revela o grau de verossimilhança que a obra apresenta. Os aspectos da vida social, independente do seu grau de correção e adequabilidade não foram poupados dessa representação.

No mesmo instante, outro colega de Raul, o Zeca, começava também a contar sua história e, da mesma maneira, as expressões inadequadas não são limadas: “___ Outro dia eu estava indo para a casa da mina avó e quando saltei do ônibus vi um crioulinho mal encarado, parado na esquina... Fiquei logo de olho nele...” (MACHADO, 1979, p. 20). O discurso evidencia, em tom pejorativo os aspectos fenotípicos, de um suposto assaltante. Aí, como nos alerta Heloísa Pires de Lima, há o problema da descrição, num discurso que não é positivo, é o problema do estereótipo, pois o negro é retratado como um ladrão. Apesar disso, a onisciência do narrador revela a natureza do pensamento de Raul. Nesse ponto, revela-se a disposição da narrativa em desarticular a lógica corrente na própria narrativa e, certamente, na sociedade.

Raul nem conseguia prestar atenção na estória. Na cabeça dele dançavam uns pedaços de conversa: *Os neguinhos todos parados... preto no escuro... um crioulinho mal-encarado...* Por que ninguém

falava em *branco no claro*? Será que um dia ele ia ficar tão azul que as pessoas iam ver a falar num azulzinho mal encarado? Será que o menino contava aos amigos o encontro com o Zeca e dizia que desceu do ônibus *um branquinho de cara invocada*? (MACHADO, 1979, p. 20)

Embora o racismo tenha sido representado, a oposição feita por meio dos questionamentos de Raul elimina o possível efeito preconceituoso que se pudesse aferir ao texto. Além disso, o menino reconheceu a maneira furiosa como o racismo lhe deixava, mas diante da sua falta de atitude, mais uma vez, a ferrugem azul se expandiu. Agora, as palavras que haviam parado em sua garganta, transmutaram-se em machas azuis em seu pescoço, garganta e boca.

Embora estivesse muito triste, a personagem, Raul, queria muito buscar uma solução para o seu problema, só não sabia como. Enquanto jantava e conversava com a empregada, Tita, um comentário que ela fez acerca da impossibilidade de tirar a sua folga e sair com o namorado naquela noite, em função do jantar dos patrões, chamou a atenção de Raul: “__Não, eu saio com ele amanhã. Chato é que hoje eu ia lá no morro falar com o Preto Velho e agora vai ter que ficar para semana que vem. Ele me ajuda tanto...” (MACHADO, 1979, p. 24-25)

Nesse ponto, cabe ressaltar a presença, evidenciada pelas ilustrações, de uma empregada negra. Mais que um atributo que confere verossimilhança à obra, cabe ressaltar o tratamento estético que ela recebe. Ao longo da narrativa ela aparece como a pessoa a quem Raul e a família tratam com respeito e a uma das provedoras de narrativas à Raul. Nesse sentido, trata-se de uma empregada que se insere na tradição iniciada pela lobatiana, Tia Nastácia, que além de empregada contava algumas histórias.

Enquanto terminava de jantar e Tita, a empregada, retirava os pratos e servia a sobremesa, Raul lembra imediatamente de várias histórias que já havia lido em livros, histórias contadas por Tita, por outras empregadas e histórias contadas por seus pais. Naquele momento, todas elas se misturavam em sua cabeça e, nessa recuperação, ficavam assim:

__Era uma vez um velho muito velho e muito sábio que morava sozinho no alto de uma montanha. Ninguém sabia de onde ele era, nem de onde tinha vindo, mas os habitantes das aldeias próximas diziam que no mistério de sua origem havia antigos reia e guerreiros do outro lado do mar. E todos diziam que ele sabia os segredos da noite e tinha poderes mágicos, capazes de resolver os problemas mais complicados. Dos reinos mais distantes em longas jornadas cheias de aventuras e peripécias, vinham os mais diversos cavaleiros consultar o Velho da Montanha e pedir seus conselhos cheios de experiência e sabedoria. (MACHADO, 1979, p. 26)

Raul continua sua história acrescentando que um dia um jovem que morava no pé da aldeia foi atingido por um misterioso encantamento e como ninguém sabia que ele era um príncipe de sangue azul, começaram a aparecer manchas por todo seu corpo para denunciá-lo. Após a recuperação da história, Raul decide dormir para, no dia seguinte, ir falar como o Preto Velho. Esse trecho nos apresenta uma representação do imaginário infantil e, ao mesmo tempo, situa no contexto das tradições e da cultura afro-brasileira o papel do Preto Velho. A narrativa recuperada por Raul, parece ser uma manifestação “ordenadamente caótica” de lendas, mitos, contos e outras histórias da cultura brasileira e africana que têm como ponto comum a presença de um membro tribal experiente que conduz, por sua sabedoria, os destinos de sua comunidade. Nesse sentido, essa transmutação narrativa de Raul

confere tratamento positivo e, na dinâmica do reconhecimento das especificidades da cultura afro-brasileira.

No caminho à favela, local onde moram Tita, e o Preto Velho, Raul, parando para descansar um pouco, presencia uma discussão entre algumas crianças. Um menino pequeno tivera sua pipa roubada por outros maiores e uma menina, vendo o que acontecia, resolveu enfrentar os maiores em defesa do menor. A menina conseguiu fazer com que os usurpadores fossem embora e Raul ficou impressionado com sua coragem. O pequeno ainda teve que ouvir as orientações da menina.

___ Sei lá, Beto. Não precisa ser briga de bater e apanhar. Mas se a gente for ficar a vida inteira esperando alguém do tamanho exato para brigar, não briga nunca, e todo mundo manda na gente. Nem toda briga minha é de bater, não. Mas eu não aguento é ficar calada nem ficar sem fazer nada quando uma coisa não está certa. (MACHADO, 1979, p. 31)

Após a cena que presenciou, Raul resolve perguntar à menina, Estela, como deve fazer para chegar à casa do Preto Velho. Nesse momento, a menina é apresentada pelo narrador “Como uma cara muito malandra, os olhos muito vivos, o cabelo todo trançadinho (...)” (MACHADO, 1979, p. 34) Nesse sentido, nota-se que a personagem são colocados em relevo, mais uma vez os aspectos fenotípicos da personagem. Entretanto, sua apresentação é positiva, pois as adjetivações revelam adequadamente traços da personalidade da menina.

Pela ilustração, notamos que tanto a menina, Estela, quanto o pequeno, Beto, são crianças que vivem num espaço periférico na cidade. As casas apresentadas nas imagens são todas de madeira, mas trata-se de um espaço bem cuidado com a presença de pássaros cachorros e outros animais. As pipas no ar, a vegetação

rasteira ao lado de pequenos monte ou pedras conferem uma unidade equilibrada à representação, pois não se trata de uma favela “romantizada” nem de uma favela “naturalista”.

Figura 23 – A favela, Estela e Beto - Fonte: Machado (1979, p. 28-29)

Estela resolveu acompanhar Raul até a casa do Preto Velho. O narrador descreve as reações de Raul ao conhecê-lo:

(...) Raul olhava para ele e pensava. Meio decepcionante. Ele não sabia muito bem o que esperava, mas era alguma coisa parecida com um encontro misterioso com o Velho da Montanha, sábio e meio bruxo. Na sua frente, via apenas um velhinho simpático, sorridente e falador, dizendo algumas coisas meio enroladas num tom carinhoso. Parecia até um avô de Estela... (MACHADO, 1979, p. 35)

Quando questionou a respeito de sua ferrugem, o velho respondeu:

— É uma pena, meu filho, mas eu não posso fazer nada para acabar com a sua ferrugem. Só se fosse para acabar com a minha...
Percebendo o ar de tristeza de Raul, acrescentou:

— Mas a sua é tão pouquinha, que logo passa...

Sorrindo, cantarolando, distraído, acendeu o cachimbo. Claro que o papo tinha acabado. (MACHADO, 1979, p. 35)

O contato de Raul com a personagem, Preto Velho, desnuda todo e qualquer preconceito, até do próprio leitor, em relação à dinâmica religiosa dos povos de matrizes africanas. É senso comum, ainda hoje, a presença de discursos pré-concebidos acerca dos elementos que fazem parte das religiões afro-brasileiras. A própria mitologia de algumas religiões, por desconhecimento, são alvo de preconceitos. Na narrativa, a presença de Raul junto ao Preto Velho é naturalizada. Essa naturalização, por si só, elimina a possibilidade de um efeito contrário ao da perspectiva positiva.

Figura 24 – Encontro de Raul com o Preto Velho. Fonte: Machado (1979, p.32-33)

Nesse aspecto, a imagem que ilustra a cena completa a intenção do texto ao representar a casa do Preto Velho com seus motivos religiosos, como animais, e

como o próprio Preto Velho de forma harmônica e despida de juízos prévios. A presença centralizada da personagem na imagem, também é um indício dessa perspectiva positiva, pois encaminha a ela concentração do olhar do leitor. Os objetos expressam a religiosidade do Preto Velho não deixam de aparecer. Ao mesmo tempo, a presença de uma coruja costurando uma meia ao lado da janela confere ludicidade e leveza à cena, que, por isso, acompanha o mesmo ritmo do texto.

Sem obter a sua resposta, mas com algumas dicas importantes, Raul deixa a casa do Preto Velho junto com Estela. Ela, na tentativa de entendê-lo e ajudá-lo, questiona seus problemas e também admite que teve uma ferrugem. Assim, fala a respeito de sua ferrugem amarela e diz que todas as pessoas possuem a sua ferrugem, algumas têm consciência disso, outras, não. Além disso, salienta que dentre as partes do corpo, a cabeça é o local que confere maior gravidade à ação da ferrugem.

__Estela, você teve ferrugem na cabeça?

__Deus me livre, Raul. Na cabeça é fogo. Dizem que é a mais comum, mas aí fica até difícil ver as outras... Quando enferruja né?, é difícil de usar. É capaz até de ranger... (MACHADO, 1979, p. 39)

A imagem de uma cabeça enferrujada, na verdade, reverbera na mentalidade que ambientava o poder no âmbito do contexto de produção da obra. Num jogo, que parece ser, simplesmente, infantil, a autora metaforiza os anseios de uma parte significativa da sociedade. Cabeças enferrujadas, naturalmente, possuem ideias enferrujadas; nessa perspectiva, a ditadura militar, a censura e a repressão parecem ser bons exemplos de como a ferrugem corrói e imobiliza.

A essa altura, cabe salientar que a temática central da narrativa vai sendo articulada rumo a um desfecho. O herói, Raul, depois de algumas aventuras, provas e desafios do percurso, segue para encontrar a resposta. Os elementos relativos à cultura afro-brasileira prosseguem sua representação simbioticamente com a totalidade do contexto representado, numa interpretação da vida social que, até aqui, tem rompido como estereótipos e preconceitos.

Figura 25 – A lavadeira Teresa no ponto de ônibus com Raul e Estela. Fonte: Machado (1979, p. 40)

A cena da ilustração acima apresenta Raul e Estela no ponto de ônibus à espera do transporte para o retorno a sua casa. É o regresso do herói que começa a se processar. No ponto, Raul encontra lavadeira, Teresa. Quando os dois estavam no ônibus e ela, carregada de roupas lavadas para a entrega, estava prestes a descer em seu ponto de destino, o motorista freia bruscamente e, ainda, ofende de Teresa de maneira muito agressiva. Era mais uma injustiça que acontecia. Entretanto, nesse momento, a reação de Raul foi diferente, partiu para uma

discussão com o motorista e teve sua postura aprovada pelos demais passageiros. Quando chegou em casa, sua ferrugem azul não existia mais.

Figura 26 – Raul conta todas suas histórias à Tita -
Fonte: Machado (1979, p. 47)

A ilustração acima apresenta a volta do herói à sua casa. Como de costume, a personagem inicial o relato de suas experiências à Tita, a empregada. O “desenferrujamento”, palavra que aparece no título do capítulo final da obra, iniciara seu processo diante da primeira postura ativa de Raul. A obra é finalizada por meio de um diálogo metalinguístico do narrador com o leitor.

Mas como você também não está enferrujado e não quer ficar, pode muito bem ir imaginando como era o jeito de Raul contar. Ou continuar a história de seu jeito. Ou inventar outra. Que esta aqui já se acabou. E como dizia a Tita, que aprendeu com a avó dela, que aprendeu com a avó também:

— Entrou pelo pé do pato, saiu pelo pé do pinto. Quem quiser que conte cinco.

Mas se você contar uma, pelo menos, eu já fico satisfeito. E você mais ainda. (MACHADO, 1979, p. 47)

Trata-se de um convite à contação de histórias que é feito sob a justificativa de que contar histórias é uma tradição, passa de avó para neto, conforme Tita. Mais uma vez, a cultura africana e afro-brasileira é enfatizada, pois assumindo as vezes de um contador de tradição histórias africano, o narrador se despede entregando ao leitor a expectativa da continuidade, ou do fio da narrativa.

5.4. Entre a escolarização da literatura e a estetização das temáticas

Frente às representações da temática afro-brasileira presentes nas três obras, é possível notar aspectos que, em conjunto, configuram uma visão panorâmica acerca da natureza das representações com essa temática na literatura infantil em juvenil.

A construção dos enredos, nas narrativas, parte de estratégias distintas. Na obra de Valéria Belém, a problematização tem relações com a identidade da personagem Lelê. Identidade marcada por sua origem africana, aspecto central na obra. Dessa forma, as questões fenotípicas do afro-brasileiro confirmam-se como tema.

Na obra de André Neves não se trata da personagem, especificamente, mas da maneira como ela se relaciona com seus impulsos imaginativos e com as pessoas de sua família. Assim, a trama poderia ser construída a partir de outros contextos de infância, não necessariamente o contexto africano. O que garante a abordagem do tema é a criação de mecanismo que funcionam como acessórios ao enredo, por exemplo, o espaço das savanas áfricas; a caracterização dos espaços internos da casa de Obax; a inserção de elementos típicos da cultura africana

(roupas, jarros, baobá); e a própria caracterização fenotípica das personagens. Embora a arquitetura do enredo, que se constrói pela articulação entre texto e imagem, possibilite uma apreciação estética, principalmente pelas peripécias ligadas ao fantástico, sua construção apresenta aspectos mais universais que locais, apesar de emoldurada geograficamente e culturalmente.

A obra de Ana Maria Machado organiza seu enredo a partir do problema particular que a personagem Raul apresenta, sua ferrugem. No âmbito dessa construção, articulam-se a fantasia, peculiar em *Obax*, e a questão da identidade, presente na primeira obra. Entretanto, a identidade, em Raul, está mais relacionada aos posicionamentos individuais frente aos problemas coletivos e sociais. Isso se comprova quando observamos a metáfora construída ao longo da narrativa, uma evidente demonstração do discurso empenhado da autora. A construção do enredo permite, assim como em *Obax*, a percepção da jornada do herói, pois Raul busca soluções num processo que evidencia sua jornada interior frente às dificuldades enfrentadas. Nesse aspecto, se assemelha a *Lelê*, pois ela também tem sua jornada, mas essa disparada pela dúvida.

Em *O Cabelo de Lelê* e *Obax* é possível notar que o tempo é indefinido. Na primeira ele assume feições mais etéreas, assim como o espaço. Permite, inclusive que o percebamos no âmbito do sonho. Na segunda, a dinâmica imaginativa da personagem faz com que o leitor seja conduzido, atemporalmente, por sua narrativa. Em *Raul da ferrugem azul* o contexto de produção da obra já indicia a localização temporal, mas as ilustrações apresentam marcas objetivas, incluindo datas. Assim, o tempo marcado na construção verbal é ratificado nas imagens, configurando uma articulação completa de sentido.

Os aspectos fenotípicos da representação do negro aparecem nas três obras. Em *Cabelo de Lelê*, a perspectiva de abordagem positiva é intensa. Já em *Obax*, o estilo empregado pelo autor e ilustrador dá ares estilizados à representação que remete a elementos da cultura afro-brasileira como bonecos típicos do nordeste brasileiro. Em *Raul da ferrugem azul* essa representação busca marcar as características das personagens negras, mas sem o exagero pejorativo a que Lima (2001) se refere.

As três narrativas, cada uma a sua maneira, trazem à tona a tradição da oralidade. O ato de contar histórias é o mote da narrativa de André Neves; é um dos elementos envolvidos no processo de tomada de consciência de Lelê; e é elemento construtivo da personagem, Tita, na terceira narrativa. Da mesma forma, o imaginário infantil também é representado. Lelê com seus sonhos, salta de um espaço a outro, de uma pedalada a uma dança numa festa; *Obax* é caracterizada pela imaginação que salta aos olhos e culmina com a descrença de sua família; e Raul tem a ferrugem como representação também de seu imaginário.

Diante desses aspectos percebe-se como não poderia deixar de ser dada a própria natureza da literatura infantil e juvenil, aspectos ideológicos em cada uma das obras. Entretanto, uma construção mais utilitária, funcional e tematizada recai sobre as obras de Valéria Belém e André Neves. Embora ambas apresentem suas qualidades estéticas, principalmente no que se refere à articulação entre texto e imagem. A ênfase em aspectos da cultura afro-brasileira, por tudo o que se discutiu até aqui, configura um contexto de desequilíbrio frente às três faces da literatura apontadas por Cândido (1995). A face estrutural, a maneira como a obra se comunica com o leitor é muito relevante em *Obax*, mas é sublevada pelo “emolduramento”, como também já dissemos, temático. O mesmo ocorre em *O*

cabelo de Lelê, o tom enciclopédico - representado inclusive pela imagem de um livro e pelas ações de leitura – e a ênfase fenotípica deixam a face ligada ao conteúdo, muito mais intensa na obra.

As duas obras foram produzidas no contexto de emergência das discussões acerca da obrigatoriedade do trabalho com a temática africana nas escolas. Isso implica, possivelmente, numa preocupação por parte dos autores na busca por dirimir as questões ligadas ao racismo, ao preconceito e à desvalorização da cultura africana; e por apresentar os aspectos ligados à cultura afro-brasileira de forma positiva. Mas essa disposição, mais que engajamento, também pode estar articulada às demandas do mercado editorial. Diante do que foi exposto, é possível caracterizarmos, nos dois casos, estetizações da temática afro-brasileiras.

A obra de Ana Maria Machado não está listada no rol das obras que discutem as questões da cultura africana. Inclusive, a centralidade de sua representação reside no posicionamento individual da personagem frente às injustiças que ocorrem na sociedade. Para isso, fora criado um pequeno cosmos, representado pelos ciclos de convivência de Raul, para problematizar as injustiças. Diante desse tecido narrativo, a temática afro-brasileira surge de maneira articulada, verossímil, integrada ao todo da obra. *Raul da ferrugem azul* não trata da temática afro-brasileira, mas tais questões surgem, de forma equilibrada no bojo da construção desse texto literário. Trata-se, portanto, de uma obra que, alheia ao contexto da Lei 10.639, e como objeto literário equilibrado, pode ser alvo da escolarização adequada como Cosson (2012) e Soares (2011) propõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso de estudo das relações entre as produções literárias *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Obax*, de André Neves; e *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, frente às demandas do contexto educacional manifestas no escopo da lei 10.639, foi possível notar como as questões educacionais, aliadas às demandas mercadológicas, promovem a estetização de temática no âmbito da representação literária.

Vimos que as contradições, os problemas e as necessidades da sociedade, a fim de que sejam trabalhadas e solucionadas, aportam nos bancos escolares por meio da dinâmica da cultura escolar, ou expressas nas das leis. Leis que, ao mesmo tempo, refletem a lógica dos poderes estabelecidos e refratam os reais interesses da educação, num movimento de descompasso.

Percebemos que os dispositivos legais criam demandas pedagógicas e mercadológicas. A necessidade de implementação da lei 10.639 gerou uma série de necessidades metodológicas para os sistemas educacionais e escolas, tais como a urgência pela formação de professores e a aquisição de aparatos estruturais e bibliográficos. Nessa dinâmica, notamos que as demandas recaíram sobre o PNBE como o objetivo de promover uma produção literária direcionada, o que exprimiu uma concepção de literatura centrada no utilitarismo.

Enfatizamos o quanto a publicação de livros com a temática afro-brasileira para o atendimento da lei teria uma dupla funcionalidade, a de formar, concomitantemente, estudantes e professores. Essa duplicidade que, como vimos, também resvalou sobre a lógica de produção dos autores de literatura infantil e juvenil, os quais estiveram às voltas entre as pulsões internas e as demandas

externas. Assim, foram criados nichos de produção, fato evidenciado pela evolução histórica da presença de obras com essa temática no PNBE. Notamos a quase ausência de produções no contexto anterior à lei diante da vertiginosa presença a partir da publicação da mesma.

Ao verificarmos a demanda impregnada, no texto da lei e de suas diretrizes, por uma perspectiva positiva, afirmativa e valorizada da cultura e da história africana e afro-brasileira, notamos sua pronta resposta em *O cabelo de Lelé* e *Obax*. Por mais que as duas obras tenham qualidades artísticas, vigora nelas muito mais a ideia de literatura como forma de conhecimento. Logo, os aspectos da cultura afro-brasileira foram tematizados e estetizados. Como vimos, sofreram um tratamento estético cujo efeito se posiciona sob o risco de uma leitura semelhante à que se dispensa aos livros escolares de apoio didático.

Em contrapartida, vimos em *Raul da ferrugem azul*, uma representação que, alheia ao discurso legal, por ser muito anterior à promulgação da lei, traz no tecido de sua construção a verossimilhança e o equilíbrio. Não deixa de ser uma forma de conhecimento, mas, como literatura, o articula no bojo da forma como se constrói e das visões de mundo que exprime.

Pelo que vimos, a dinâmica de produção da literatura infantil e juvenil brasileira promovida pelo estado parece não considerar que, como arte, o texto literário alicerça-se no passado, constrói-se no presente, mas vislumbra uma projeção de futuro. A indignação de Raul frente às situações preconceituosas e racistas, na esfera de uma obra construída há mais de três décadas, revela-se, hoje, no discurso da lei 10.639.

Por fim, ressaltamos que não parece suficiente discutir se o texto literário é, ou não, usado como pretexto em sala de aula. Para ser pretexto, antes, é necessário

que seja, de fato, texto literário. Nesse sentido, a análise das dinâmicas de construção da obra frente às demandas educacionais deve anteceder o processo de escolarização do texto.

Portanto, evidencia-se a necessidade de redimensionar as relações da literatura infantil e juvenil com o contexto de produção mercadológico e educacional, sob a pena, como enfatizamos, de dirimir o principal efeito da literatura, a humanização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR, Benjamin. De vãos e ilhas – imagens utópicas e o mito de Ícaro, em recortes clássicos e contemporâneos. In: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas. 2000.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AUERBACH, Erich. *Mímesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*. Revista Zvezda número 6. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1926.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João. (Org.) *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó – SC: Argos, 2011a.

_____, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011b.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

COELHO, Nelly. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORRÊA, Hércules. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (orgs). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COUTINHO, Eduardo. *Literatura Comparada na América Latina*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo e MARTINS, Aracy. Representação e Identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (orgs). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2009.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ESCANFELLA, Celia Maria. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. *Anais do Encontro Regional da ABRALIC 2007 – Literaturas, Artes, Saberes*. São Paulo: 2007.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-funcionamento>> Acesso em: 12 de janeiro, de 2014.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógica*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GASS, William. *A ficção e as imagens da vida*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 249.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GREIMAS, Agrildas e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix (s/a).

GREGORIN FILHO, José. *Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____, *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. Melhoramentos, 2011.

HARVEY, David. Utopismo dialético. In: *Espaços de esperança*. Trad.: Adair Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, 2004.

HILSDORF, Maria. *História da Educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

JAMESON, Fredric. *Globalização e estratégia política*. In: *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LIMA, Heloisa. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil In: MUNANGA, Kabengele (org) *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

MESQUITA, Ana. *Prato feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira*. São Paulo: Com arte, s/a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução nº 01/0 e Parecer CNE 03/04, 2004.

MÜNSTER, Arno. Ernst Bloch e o novo espírito utópico. In: Ernst Bloch – Filosofia da Práxis e utopia concreta. Editora UNESP, 1993.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 161-193. ISSN 0103-4014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017 Acesso em: 12 jan. 2014.

RHS licitações. *Hipótese de dispensa e inexigibilidade de licitação*. São Paulo. Disponível em: <<http://novo.licitacao.uol.com.br/apoio-juridico/artigos/99-hipoteses-de-dispensa-e-inexigibilidade-de-licitacao.html>> Acesso em: 04 de março, de 2014.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

Obras literárias

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. São Paulo: IBEP, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Raul da Ferrugem azul*. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: INL, 1979.

NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.