



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**AFRO-LITERATURAS INFANTIL/JUVENIL:
NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

IRANY ANDRÉ LIMA DE SOUZA

JOÃO PESSOA - PB

AGOSTO DE 2014

IRANY ANDRÉ LIMA DE SOUZA

**AFRO-LITERATURAS INFANTIL/JUVENIL:
NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
Orientadora

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO DE 2014

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Souza, Irany André Lima de.

Afro-literaturas infantil/juvenil: negociações identitárias e relações étnico-raciais / Irany André Lima de Souza. - João Pessoa, 2014.

55 p.:il.

Monografia (Graduação em Letras – Língua portuguesa) –
Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes.

IRANY ANDRÉ LIMA DE SOUZA

**AFRO-LITERATURAS INFANTIL/JUVENIL:
NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA

Comunicamos à coordenação de Monografia do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Licenciatura) que a monografia da aluna: Irany André Lima de Souza, matrícula 11013839, intitulada **Afro-literaturas infantil/juvenil: negociações identitárias e relações étnico-raciais** foi submetida à apreciação da comissão examinadora composta pelos seguintes professores: Dr.^a Daniela Maria Segabinazi (Orientadora), Dr.^a Ana C. Marinho (Examinadora) e Dr.^a Socorro de F. Pacífico (Examinadora), no dia ___/___/___, às ___ horas, no período letivo 2014.1. A monografia foi _____ pela comissão examinadora e obteve nota (_____)_ (_____).

Reformulações sugeridas: Sim () Não()

Comissão examinadora

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Marinho Lúcio
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Socorro de Fátima Pacífico Barbosa
(Examinadora)

CIENTE: _____

Irany André Lima de Souza

Dedico este trabalho aos meus pais, **Vanivaldo e Ivete**, por não medirem esforços para embarcarem nesse sonho comigo. Sou grata pela dedicação, incentivo e credibilidade de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos familiares e amigos que sempre me incentivaram a lutar por meus objetivos.

A minha amiga-irmã, **Jéssica Santana**, obrigada por reservar um tempinho para a leitura do meu trabalho.

Aos colegas de curso, pelas aprendizagens nessa convivência acadêmica. Em especial as amigas conquistadas nessa trajetória de estudos e afetos: **Angélica Linhares, Juliana Carolina, Nadilma Souza, Sayonara Fideles e Sibelle Praxedes**. Obrigada por compartilharem comigo os sabores e dissabores dessa caminhada, pelos sorrisos provocados e pela confiança que sempre depositaram em mim. Também sou grata a **Juliana Dantas** e a **Marcia Carlos**, pela gentileza e afeto incondicional demonstrado em cada palavra de apoio. Ter conhecido todas vocês tornou o curso muito melhor.

A todos os envolvidos nesse percurso acadêmico: aos professores e alunos que me acolheram nas experiências de estágio; aos funcionários do CCHLA que tornaram minha rotina de estudos mais confortável; a equipe docente do curso de letras português - faço meus agradecimentos em nome de **Eliana Esvael, Fátima Melo, Gláucia Machado** (pelo exercício de “ver com olhos livres”), **Graça Carvalho, Leonor Maia e Pedro Francelino**. A vocês, agradeço a gentileza, o respeito, a determinação e o comprometimento profissional que se faz presente na palavra-ação cotidiana. Para mim, vocês são referências de pessoas e profissionais e me fazem acreditar que todo empenho vale a pena nesse ser/estar professor. Nessa turma, há ainda as professoras que, gentilmente, aceitaram compor a minha banca examinadora:

A Prof.^a **Socorro Pacífico**, agradeço as dedicadas e encantadoras aulas de literatura infanto-juvenil, que me fizeram redescobrir esse universo mágico. Suas leituras em sala de aula ainda ecoam em minha memória.

A Prof.^a **Ana Marinho**, agradeço por me incluir em seus projetos acadêmicos, tão relevantes para minha formação. Sou profundamente grata pela relação de respeito construída e pela confiança depositada em tantos momentos. Nossa turma do *ambiente 37* tem espaço garantido no meu coração.

A minha orientadora, Prof.^a **Daniela Segabinazi**, agradeço a confiança e a atenção concedidas a mim na elaboração deste trabalho. Obrigada pelo direcionamento e pelas pertinentes observações, sempre pautadas no respeito às minhas ideias.

A **Deus**, pela permissão de todos esses encontros e pelo conforto concedido em todas as etapas de minha vida.

A todos que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui, MUITO OBRIGADA!

“[...] a ausência de personagens negras na literatura não é apenas um problema político, mas também um problema estético, uma vez que implica na redução da gama de possibilidades de representação [...].”

(DALCASTAGNÈ, 2008, p.97)

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar como as produções literárias contemporâneas para crianças e jovens têm delineado os personagens negros. Para isso, o estudo está fundamentado nas perspectivas interna e externa (KHÉDE, 1986) do texto literário. Este será analisado enquanto critérios qualitativos e associaremos as representações do negro a partir de possíveis influências do contexto social do qual as obras emergem, assim como, num sentido inverso, de que forma essa literatura pode influenciar nas identificações dos leitores a quem se destinam. Para atingirmos nossos objetivos, perpassaremos nosso olhar sobre algumas pesquisas relevantes que nos ajudarão na abordagem da temática étnico-racial na literatura infantil/juvenil, entre eles, os estudos de: Coelho (2000; 2010) no que tange a constituição histórica da literatura infanto-juvenil brasileira; Filho (2004), Oliveira (2009) e Dalcastagnè (2008) sobre a representação do negro na literatura; Hall (2006), Barros (2009) e Munanga (2006), a respeito de construções sociais e identitárias; Perrotti (1986), sobre as construções discursivas do texto infantil e Silva (2009) e Camargo (1995), sobre a estética das ilustrações. Consideraremos também a relevância da promulgação da lei nº 10.639/03 e suas contribuições para fomentar a discussão sobre as literaturas africana e afro-brasileira em diferentes instâncias e materiais. A partir das discussões realizadas, analisaremos duas obras brasileiras: uma infantil, *Kofi e o menino de fogo* (PALLAS, 2008), de Nei Lopes e outra produzida para o público infanto-juvenil, *Irmão Negro* (MODERNA, 2003), de Walcyr Carrasco. As leituras qualitativas dessas obras buscam evidenciar diferentes caracterizações do personagem negro e distintas maneiras de abordagem das relações étnico-raciais desencadeadas na África e no Brasil, espaços dessas narrativas.

Palavras-chave: Literatura infantil juvenil contemporânea. Lei nº 10.639/03. Personagens negras. Relações étnico-raciais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL	12
1.1. Da origem Indo-europeia ao Brasil	12
1.2. Da gênese à consolidação da literatura infantil/juvenil brasileira.....	15
1.2.1. Fase inicial ou de imitação (fins do século XIX até o início do XX):.....	15
1.2.2. Fase de Transição (primeira década do século XX até a década de 1960):	16
1.2.3. Fase de expansão (a partir de 1970):	18
1.3. Temáticas africana e afro-brasileira: bases legais e seus desdobramentos.....	20
2. LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÕES	25
2.1. Entre o didático e o literário: (des) construções discursivas	25
2.2. O papel da literatura infantil/juvenil	27
2.3. Afro-literaturas infantil/juvenil e formação identitária	30
2.4. O jogo de linguagens na literatura infantil/juvenil.....	32
2.5. Diálogos identitários entre leitores e personagens.....	33
3. NARRATIVAS INFANTIS/JUVENIS CONTEMPORÂNEAS: UMA LEITURA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	35
3.1. Kofi e o menino de fogo (PALLAS, 2008)	36
3.1.1. Personagens e temática africana.....	37
3.1.2. Projeto gráfico	38
3.1.3. Entre o literário e o utilitário	41
3.2. Irmão negro (MODERNA, 2003)	42
3.2.1 Estrutura narrativa, temática e personagens	43
3.2.2. Projeto gráfico.....	46
3.2.3. A literatura como pretexto para o discurso utilitário.....	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da obra <i>Kofi e o menino de fogo</i>	36
Figura 2	39
Figura 3	40
Figura 4	40
Figura 5	40
Figura 6 – Capa da obra <i>Irmão Negro</i>	47
Figura 7	47

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a tradição literária brasileira se manteve alicerçada sobre um modelo branco eurocêntrico, seja na construção ficcional das personagens, do enredo, seja nos espaços sociais delineados. Atualmente, no seu horizonte de representações simbólicas, tem aberto espaço para outros grupos étnico-raciais, a exemplo do negro, interagindo em diferentes meios sociais. Mas, será que essa inclusão já se configura como garantia de ressignificação literária?

É pensando nisso e nas discussões realizadas em minha passagem pelo projeto PIBIC¹ que, neste trabalho, vamos conhecer alguns estudos literários e sociais pautados na análise das africanidades e trazer esses conhecimentos para o contexto das produções literárias destinadas a crianças e jovens. Pela análise qualitativa de duas obras em prosa, *Kofi e o menino de fogo* e *Irmão Negro*, verificaremos até que ponto, ao representar o negro, essas narrativas inovam o cenário literário brasileiro.

Nesse contexto, pretendemos, ainda, compreender como se deu a constituição de uma literatura voltada para os públicos infantil e juvenil, assim como perceber como essa literatura tem se adequadado aos novos paradigmas que requerem textos voltados para temáticas emergentes da sociedade - principalmente, no que cabe a discussão do negro na literatura. Verificaremos se e de que forma as produções contemporâneas têm atendido às novas demandas sem cair no mero didatismo, mantendo um equilíbrio entre o trabalho estético do texto (verbal e visual) e o aspecto instrumental da obra. E, assim, poderemos compreender de que forma as produções contemporâneas podem contribuir para a (re)valorização das afro-brasilidades e para uma educação fundamentada na diversidade étnico-racial.

É imprescindível atentarmos para a obra como um *locus* todo de significação, pois, na tentativa de se colocar como inovadora no delineamento do negro, ela pode camuflar sutis representações preconceituosas sobre ele. Por isso, abordamos essa discussão na

¹ O interesse pela abordagem da literatura de temáticas africana e afro-brasileira, neste trabalho, surgiu na minha passagem pelo projeto PIBIC, coordenado pela professora Ana C. Marinho, no qual realizamos o plano “Negociações identitárias na literatura infanto-juvenil: personagens, valores e cotidiano dos negros no Brasil”, dentro do projeto geral. As atividades realizadas foram de fundamental importância para sensibilizar o olhar sobre a representação do segmento étnico-racial negro na literatura, em especial, na de recepção infantil e juvenil.

perspectiva de contribuir para o âmbito social de que a literatura recebe influência e auxilia. Acreditamos que a seleção criteriosa da produção cultural destinada a crianças e jovens, aqui a literatura, é importante para apresentarmos visões não mais impregnadas de preconceitos sobre o segmento étnico-racial negro. Dessa forma, os leitores poderão se ver representados nessas produções e, provavelmente, poderão construir sua identidade afro-brasileira de forma positiva. Nosso papel como educadores e mediadores é ampliar as referências de leitura dos nossos alunos, para que se coloquem criticamente diante das representações sobre si e sobre o meio em que vivem.

Pensando nisso, realizamos uma pesquisa bibliográfica para selecionar materiais de apoio. Foram algumas pesquisas já realizadas que fundamentaram o delineamento deste trabalho, além da leitura de obras que contêm personagens negros e/ou abordam questões africanas e africanistas. A fim de atingir nossos objetivos, dividimos este trabalho, didaticamente, em três capítulos: 1. Percurso histórico da literatura infantil/juvenil; 2. Literatura infantil/juvenil: espaço de representações; 3. Narrativas infantis/juvenis contemporâneas: uma leitura sobre as relações étnico-raciais.

No primeiro capítulo, percorreremos um panorama histórico da literatura para perceber como se deu a sua inclinação para a produção destinada a crianças e jovens. Dessa forma, conheceremos a natureza dessa produção cultural, ressaltando sua forte vinculação ao caráter educativo. Abordaremos a literatura infantil/juvenil brasileira em três fases, com base em Souza (2006): 1. fase de imitação; 2. fase de transição; 3. fase de expansão. Assim, será possível adentrarmos na temática africana e afro-brasileira, sobretudo a partir da promulgação da Lei federal nº 10.639/03, que insere a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Entretanto, não deixaremos de considerar as produções literárias que já inseriam o negro, antes disso. Em consonância com a lei, cresce quantitativamente a produção do mercado editorial nessa temática, mas é necessário perceber até que ponto essas produções recriam positivamente as representações do negro.

O segundo capítulo versa sobre as especificidades do texto literário, trazendo a discussão para a literatura infantil/ juvenil de temática afro-brasileira. Lançaremos mão das considerações de Perroti (1986) para avaliar os discursos que permeiam a literatura infantil/juvenil. Mais uma vez nos valem da história para traçar um breve percurso, demonstrando a passagem da preferência de um discurso utilitário, sobre o qual a literatura

infantil se alicerçou, para o discurso estético, mais comprometido com a linguagem literária. Tomaremos, pois, a literatura infantil/juvenil sob o viés dialético desses discursos que, juntos, constituem a natureza da literatura abordada.

Ainda nesse capítulo, consideramos que, pelo trabalho diferenciado com a linguagem, a literatura assume um papel formador. E, por suas representações simbólicas, a literatura infantil/juvenil contribui para a formação leitora, para o desenvolvimento da personalidade e das identidades dos leitores. Sem pretensão de fazermos análise sociológica, lançamos mão dos estudos de Munanga e Gomes (2006) e Barros (2009) sobre a construção social do negro, considerando o contexto social e histórico brasileiro para defendermos que a literatura brasileira de temáticas africana e afro-brasileira pode influenciar no processo de identificação positiva pelos leitores afrodescendentes e para uma aceitação da diferença por todos os leitores. Dentro desse contexto, tomamos a Lei Nº 10.639/03 como uma política afirmativa que, como tal, busca diminuir o histórico de preconceito e discriminação construído sobre o segmento étnico-racial negro.

Tendo em vista que a adoção da literatura de temática africana e afro-brasileira deve ser vista sócio- historicamente localizada, consideramos algumas consequências da associação da lei brasileira aludida à educação formal e, conseqüentemente, o reforço do mercado editorial. Essa política pública é resultado da persistência dos movimentos negros e de outras instâncias que luta(ra)m pelo reconhecimento dos negros e de suas contribuições para a formação das identidades nacionais. A adoção da temática africana e afro-brasileira no ensino formal está, pois, em harmonia com essa reivindicação, já que a escola é vista como espaço de transformação social. Discutimos, contudo, que a literatura pode comprometer sua qualidade estética em prol da função explicitamente utilitária defendida pela lei – quando deveria ser o caráter estético o primordial, embora a literatura possa ser instrumentalizada e, ao adentrar no ensino formal, inevitavelmente escolarizada.

Concluimos o capítulo 2 comentando o “objeto novo” (COELHO, 2000) no qual a literatura infantil/juvenil se transformou ao dialogar com diferentes linguagens e como as mesmas constroem as personagens com as quais o leitor tende a identificar-se.

No capítulo 3, nossa discussão parte para a leitura de obras infanto-juvenis contemporâneas nas temáticas abordadas: *Kofi e o menino de fogo* (PALLAS, 2008), de Nei Lopes e *Irmão negro* (MODERNA, 2003), de Walcyr Carrasco.

1. PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL

Antes de adentrarmos nas especificidades da literatura produzida para crianças e jovens, percorreremos, neste capítulo, um panorama histórico para compreendermos como se deram a constituição e a consolidação dessa produção como gênero artístico-literário.

1.1. Da origem Indo-europeia ao Brasil

Através do confronto de vestígios encontrados, muitos estudos mostram que a Literatura surgiu das tradições populares Indo-europeias, com as chamadas “narrativas primordiais”. Essas eram propagadas de geração a geração, sobretudo pela oralidade e, de certa forma, difundiam a história e os valores da época constituindo a Memória do povo. Os primeiros registros dessas narrativas de que se tem conhecimento são: *Calila e Dimna* (Séc. V a. C.); *Hitopadesa (ou Instrução Proveitosa)* e *Sendebär*. Todas de origem indiana, fonte das narrativas populares ocidentais. Essas narrativas influenciaram as posteriores, a exemplo de “As mil e uma noites”, publicada por Galland, de origem heterogênea, que também resgata narrativas com traços árabes, persas, sírios, etc. (COELHO, 2010).

As “narrativas primordiais” estabeleciam relação direta com o contexto histórico-cultural de seus povos e, da mesma forma, influenciaram de maneira diferente cada lugar conforme a natureza de sua sociedade. Em sua origem, ora transmitiam ações exemplares, ora versavam sobre violência. Contudo, essa passou a ser questionada nas versões latinas e nas das línguas vulgares posteriores.

É na Idade Média que surge uma literatura de base popular e culta no Ocidente Europeu. Aquela passa a ser difundida na Europa e, mais tarde, dá origem à literatura infantil, profundamente marcada pela religião como caráter moralizante e didático. Na verdade, “a intenção moralizante foi a pedra de base de praticamente toda a produção artística medieval” (COELHO, 2010. p. 36). Nessa época, muitas narrativas eram divulgadas no continente europeu a partir de traduções de escritores, assim como aconteceu com as Fábulas de Esopo (séc. V a. C.) e Fedro (séc. I a. C.), mais tarde aperfeiçoadas por La Fontaine em *As fábulas* (1668).

Destaca-se o surgimento, na Idade Média, do “romance de cavalaria” (de origem erudita) que amalgamou as tradições de várias regiões e ainda se mantém perpetuada no acervo popular nordestino, pela literatura de cordel e pela literatura infantil, que resgatam o maravilhoso e o fantástico dessas narrativas. Acredita-se que foram trazidas para o Brasil a partir do século XVII, pelos colonos portugueses. Contudo, só ganhou a primeira edição no país, em 1840 (COELHO, 2010).

É no Renascimento que a literatura ocidental se consolida e atinge o apogeu. Embora haja um resgate da antiguidade clássica Greco-romana, eventos importantes do século XV, como a descoberta da gravura, a invenção do livro (1456) e a criação da imprensa, modificam todas as áreas, inclusive o cenário intelectual e cultural – amplia-se o acervo de leituras. “A ideologia presente no século XVI apenas conforma as histórias publicadas à concepção burguesa da sociedade europeia da época.” (SOUZA, 2006, p. 54).

No século XVII, Giambattista Basile descobre narrativas de origem indo-germânicas ou saxônicas que circulavam em Nápoles, Itália. Eram os “contos de fadas ou encantamentos”, os quais Basile reúne e publica em seu *Pentameron*, em 1600. Sua obra é amplamente traduzida e se torna a base dos contos moralizantes e pedagógicos de Perrault.

A leitura do “Panorama histórico da literatura infantil/juvenil” (2010), de Nelly Novaes Coelho, mostra que o interesse em uma literatura para crianças e jovens surgiu na segunda metade do século XVII, na França. No contexto em que surgiram seus primeiros textos, no racionalismo francês que resgatava padrões clássicos, a literatura infantil não era gratuita. Entre essas narrativas pioneiras destacamos: *Fábulas*, de La Fontaine (1668), *Contos da Mãe Gansa*, de Perrault (1697) e *Os contos de Fadas*, de Mme. D’Aulnoy (1696-1699), que populariza os contos de Fadas/Maravilhosos entre os adultos. Esses textos, a princípio, eram escritos para o público adulto. Ao atingirem o gosto infantil, passaram a incluir um tom moralizante que visava contribuir para a formação desses sujeitos, segundo os modelos vigentes. Essas obras têm base nas fontes populares de diferentes povos e, geralmente, traziam fortes traços de violência. Esses foram reduzidos conforme as sucessivas traduções e adaptações que temos acesso.

Essas narrativas mantêm o sucesso garantido até fins do século XVIII, mas continuam perpetuadas pela Tradição Popular e pelas inúmeras reedições. Assim como as “narrativas primordiais” também se mantêm vivas e perpetuadas pela tradição oral, dando a base para a nossa literatura infantil/juvenil.

Entre as narrativas que atingiram sucesso com o público infantil, ainda que escrito muitas vezes para adultos, destacamos o tipo “romance”, a exemplo de *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. O “romance moderno” dá origem a outras ramificações como o “romance lacrimoso” e o “romance de terror”. (COELHO, 2010).

Todas essas obras já citadas resgataram de alguma forma as narrativas anteriores a elas, seja tomando alguns traços, seja readaptando-as em sua temática ou estilo. Mas, sempre as tornando relevantes para cada época e lugar em que são publicadas e difundidas.

No século XVIII, a preocupação com os livros destinados ao público infantil é ainda mais evidente. O primeiro livro português escrito especificamente para a esse público foi *O Livro dos Meninos* (1778), de João Rosado Villa Lobos e Vasconcelos. À época, as fábulas permanecem bem aceitas. Continuam, pois, a ser editadas e reeditadas para esse público também em literatura de cordel. (COELHO, 2010).

Ao conhecer esse breve percurso histórico, percebe-se que, desde o início, a literatura infantil/juvenil esteve ligada a intenções educativas.

A estreita vinculação dessa literatura com a instituição escolar, desde o seu nascimento, em todos os países do Ocidente, corrobora para seu caráter “autoritário, moralista e pedagógico”. Por isso, durante um certo tempo, essa literatura foi denominada literatura escolar. (SOUZA, 2006, p. 55).

Nesse contexto, no Brasil não foi diferente. Tendo em vista que o país só iniciou suas atividades culturais e educativas por volta do ano 1549, quando começou a ser povoado pelos colonizadores, foi bastante influenciado pela tradição popular europeia: as manifestações literárias surgem com intenção pedagógica e moralizante perpetuada pela ação jesuítica, a fim de atingir a população indígena.

Contudo, considera-se que a “Literatura Brasileira” tem sua gênese apenas na segunda metade do século XVII com os árcades mineiros, quando se inicia uma consciência literária nacional. Antes, como colônia de Portugal, o país não tinha independência na produção cultural e literária, pois a Coroa controlava a circulação de obras no país. Nessa época, a literatura acessível ao povo brasileiro ainda era, primordialmente, de natureza popular (COELHO, 2010).

É somente entre os séculos XVIII-XIX, com o Romantismo/Realismo, que se passou a considerar a educação da criança como merecedora de cuidados especiais. “(...) é nesse

momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano” (COELHO, 2010, p. 148). E isso refletiu também na literatura destinada às crianças.

As ideias do Romantismo influenciaram uma literatura menos utilitária. Era necessário não só instruir, mas despertar o gosto pela leitura. Principalmente no século seguinte, em que se definiu o ser criança ou o ser adolescente a partir de estados biológicos e psicológicos. Nesse período, a vinda da Corte portuguesa para o Brasil contribuiu decisivamente para o progresso das atividades em todos os setores, também educacional e literário, modificando a vida dos brasileiros. A imprensa surge a todo vapor e a importação de obras é intensificada.

1.2. Da gênese à consolidação da literatura infantil/juvenil brasileira

Segundo Souza (2006), é possível observar três momentos importantes para a composição do cenário da literatura infantil/juvenil brasileira:

1.2.1. Fase inicial ou de imitação (fins do século XIX até o início do XX):

Na passagem do século XIX para o XX, torna-se cada vez mais urgente uma literatura nacional destinada às crianças e jovens. A Literatura acompanha o progresso do sistema educacional. Surgem livros para serem utilizados nas escolas: livros de leitura/literatura, primeiros vestígios de uma literatura infantil/juvenil nacional marcada pelos valores da época. *O livro do Povo* (1861), do maranhense Antônio M. Rodrigues; a série *Método Abílio* (1868), do baiano Abílio César Borges e *Contos Infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida são exemplos da gênese desses livros de leitura – base dos conhecidos livros “(para) didáticos”, visto que essa literatura, no Brasil, sempre esteve associada à educação.

O interesse na criança também se revelou na produção jornalística para os infantes, iniciada no Brasil com a tradução do Buster Brown, de 1902, que deu origem ao jornal *O Tico-Tico* (1905). Esse jornal em quadrinhos revelava a valorização da imagem que estava em voga. A ele seguiram-se outros jornais e revistas com o mesmo objetivo e que se popularizaram na década de 50, mesmo que predominantemente importadas. Ziraldo é

pioneiro na criação quadrinesca no Brasil, com a série *Pererê* (1959), seguido por Maurício de Sousa e sua *Turma da Mônica*.

Essa primeira fase nos mostra que a extensa produção literária para o público infantil/juvenil que chegava até o povo brasileiro foi, durante muito tempo, reduzida a traduções e adaptações de obras estrangeiras (dos contos maravilhosos e populares de diversas culturas, além dos clássicos da literatura universal), sempre que possível adaptadas ao contexto nacional - única forma de atender às demandas de uma classe média em ascensão, já que não havia uma literatura nacional para o público emergente. As traduções chegam até nós pelos trabalhos de Carlos Jansen e Jovita Cardoso, por exemplo. Um dos escritores que se destacou na função de traduzir obras clássicas para o Brasil foi Monteiro Lobato, que desde cedo se preocupou com a produção destinada aos infantes. Entre suas traduções estão: *Pinóquio*, de Collodi (1933) e *Pollyana*, de Eleanor H. Porter (1934).

A literatura é, ainda, profundamente marcada por fins pedagógicos que difundem os valores da época. Mas, o carioca Alberto Figueiredo Pimentel já introduzia e até sobrepunha o caráter literário e lúdico ao didático. Foi *Contos da carochinha* (1894), desse autor, a primeira coletânea de literatura infantil publicada no Brasil, pela livraria Quaresma. Traduzia contos estrangeiros para nossa linguagem. Em 1896, Pimentel publica seu segundo livro infantil, *Histórias da Avozinha e Histórias da Baratinha*.

1.2.2. Fase de Transição (primeira década do século XX até a década de 1960):

Já com vestígios na produção de Pimentel, o ludismo e a busca de uma literatura nacional estão presentes nesse momento, embora ainda houvesse forte influência estrangeira. Há reformas educacionais em busca da democratização do ensino e a escola é vista como espaço privilegiado para a divulgação dos livros destinados às crianças e jovens. Os avanços tecnológicos também fomentam novas formas de divulgação, atingindo um público maior.

É o editor/tradutor/escritor paulista José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) quem abre espaço favorável para uma produção literária infantil/juvenil brasileira. O autor tem uma obra extensa que inclui inúmeras traduções e adaptações, além de livros autorais

para adultos e para crianças. Foi ele quem, no século XX, iniciou uma literatura Infantil/juvenil genuinamente brasileira. O marco dessa gênese é a publicação de *Lúcia ou A menina do narizinho arrebitado* (1920), por esse autor.

No conjunto de sua obra, Lobato deixou transparecer a preocupação com a literatura de temática e linguagem nacional, trazendo para o universo infantil a fusão do real ao fantástico-maravilhoso e resgatando lendas e tradições nacionais. “(...) sua prioridade com relação à escrita passa a ser o discurso estético, de cunho nacionalista e com a intenção de contribuir para a educação das crianças e o desenvolvimento de seu sentido crítico” (SOUZA, 2006, p. 87). Ele costumava criticar através do humor – inclusive o aspecto utilitário da literatura infantil/juvenil –, estimular a liberdade de pensamento e de ação. Com boa aceitação, sua obra foi traduzida para outras línguas e, em 1952, foi adaptada para a TV Tupi-SP, por Tatiana Belinky e Júlio Gouveia, no “Sítio do Pica-pau Amarelo” - tão presente no imaginário de crianças e adultos brasileiros. Mas, pela busca constante de questionar os valores dominantes, recusando padrões estabelecidos, algumas de suas obras foram banidas em escolas brasileiras (COELHO, 2010).

Diversos escritores seguem a tradição lobatiana, com linguagem apurada e o caráter lúdico unido ao real-maravilhoso, embora nem todos consigam sucesso, pois o teor pedagógico ainda era bem marcado. A poesia e a produção de quadrinhos para crianças e jovens ganham maiores projeções. Acompanhando o progresso dessa literatura, o mercado editorial cede mais espaço para essa produção, agora obrigatória nas escolas.

Nessa fase, destacam-se os escritores: Erico Verissimo, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Edy Lima. Além de Cecília Meireles e Mário Quintana (na poesia) e Maurício de Sousa (nos quadrinhos).

Os anos de 1930 e 1940 são marcados por profundas reformas educacionais, já iniciadas após as reformas pombalinas, no séc. XVIII. A literatura segue essas modificações. “(...) Em perfeita consonância com a nova política educativa e com a crescente expansão da rede escolar, cresce também a produção de Literatura Infantil. Em sua base está a intencionalidade pedagógica (...)” (COELHO, 2010, p. 264). Inclusive, grande parte da produção dessa época reduzia a literariedade da obra em função do valor educativo, pragmático. Os seguidores de Lobato continuaram reproduzindo os valores consagrados da época, mesmo que sob uma relativa renovação da escrita. A “literatura exemplar” é enaltecida.

O fato de a literatura ser destinada às crianças e jovens e, conseqüentemente, o forte cunho pedagógico nela inserido, contribuíram durante muito tempo para a subvalorização dessa produção, visto que o valor estético necessário à obra literária se perdia no pragmatismo imposto. Souza (2006) nos diz sobre isso:

O aparecimento dessa literatura está ligado a quatro fatores que, embora tenham contribuído para sua difusão, dificultam sua valorização como gênero: o advento da burguesia, o reconhecimento da infância como uma fase importante, a necessidade de orientar esse ser em formação – a criança e o jovem – e a criação de escolas. (SOUZA, 2006, p.54)

É, pois, próprio da natureza da circulação dessa literatura – o fato de ser criada e selecionada por adultos, depois destinada às crianças e jovens – a persistência no caráter utilitário que tende a reduzir o valor estético dessas obras. Esse critério, de certa forma, sempre determinou o que deve ser lido por esse público e, conseqüentemente, o perfil da escrita de obras a serem aceitas no mercado e nas escolas. Embora, devesse ser a qualidade literária o fator de relevância nessas produções.

Só nos anos 50-60, surge uma literatura mais atualizada com o cenário cultural e literário geral. Escritores como Maria Heloisa Penteado e Orígenes Lessa abrem caminho para a efervescência literária que virá na década de 1970.

Com o progresso tecnológico e a conseqüente expansão e industrialização dos audiovisuais, a literatura enquanto palavra escrita fica em segundo plano. Mas, em contrapartida, o poder da poesia é realçado na Música Popular Brasileira que atinge seu auge, promovendo o experimentalismo e a criação, dialogando com o nacional e o internacional, o erudito e o popular. Uma verdadeira antropofagia cultural difundida nos grandes festivais que aconteceram em São Paulo, a partir de 1965. Assim como na literatura, a música torna-se instrumento de denúncia e de autoconhecimento (COELHO, 2000).

1.2.3. Fase de expansão (a partir de 1970):

Nas décadas de 70 e 80 há o chamado “boom” da Literatura Infantil/Juvenil brasileira, que ganha destaque internacional. Muitos escritores se consagram nessa época. A poesia ganha destaque. Letra e imagem se fundem na criação artístico-literária. Nelly N. Coelho (2000) designa essa literatura como um “objeto novo” que traz consigo o importante traço

da fusão de múltiplas linguagens (literatura, desenho, pintura, artes gráficas, etc.). Essa característica unida à dupla função dessa literatura, despertar o prazer da leitura e instruir, promove a multiplicação dos títulos – numa expansão, sobretudo quantitativa, cada vez maior do mercado editorial. A literatura infantil/juvenil torna-se forte produto comercial. Um dos motivos que pode ter levado a isso é sua adoção como matéria formativa nas escolas. Essa adesão faz com que os órgãos governamentais pressionem cada vez mais os professores e mediadores de leitura a se adequarem a lidar com esse instrumento.

Cresce o número de escritores e ilustradores, assim como a diversidade temática. O valor estético passa a primeiro plano, junto à valorização de temas nacionais, do humor e do lúdico. As editoras buscam unir quantidade e qualidade nas publicações. As ilustrações desempenham papel relevante, com destaque para a produção de Ziraldo e de Eva Furnari, unindo linguagem verbal à imagética. Destacam-se nessa fase: Elias José, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queirós, entre outros.

A “política cultural da leitura” iniciada em 1920 corrobora para a criação da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - em 1968. Essa instituição dá prosseguimento aos projetos de fomentação da leitura. Como forma de incentivo e premiação de livros em diversas categorias, é criado o prêmio da FNLIJ (1974). Inicia-se um processo de revitalização da literatura infantil/juvenil brasileira, com releituras de histórias conhecidas na tradição popular e exploração de novos temas atuais (sexualidade, preconceito racial contra índios e negros, etc.). Nesse processo de mudanças, às vezes camufladas no discurso de inovação, a literatura permanece utilitária, pois busca instruir de forma implícita (COELHO, 2010).

A década de 80 marca o período de maturidade das literaturas infantil e juvenil brasileira, reunindo escritores de relevância no cenário literário, como Lygia Bojunga, Pedro bandeira e Stela Maris Rezende. A poesia se moderniza, afastando-se do tom pedagógico. Vinícius de Moraes e José Paulo Paes são alguns dos nomes importantes nessa década. Na produção dramática, destacam-se Maria Clara Machado, Sylvia Orthof e Tatiana Belinky.

O século XXI é marcado por textos que tendem a se adequar às necessidades dos jovens leitores a quem se destinam. A literatura infantil/juvenil contemporânea trata de fatos reais e/ou imaginários, sem que busque uma literatura exemplar. Temos consciência de que parâmetros sempre existiram, apenas mudam conforme as diferentes épocas.

Portanto, o novo século exige uma produção que atenda a novas necessidades, acompanhando as mudanças na sociedade. Há, portanto, uma ressignificação dos valores tradicionais, tornados emergentes, num ciclo contínuo.

Pode-se notar a respeito desse confronto, que a humanidade se transforma ciclicamente: o paradigma emergente, a partir de certo momento, é instaurado; com o tempo consolida-se, dá frutos, alavanca o progresso e acaba por criar um novo homem, que passa a não caber nos limites daquele “paradigma” inicial. Este, devido ao seu próprio sucesso e progresso, acaba sendo superado. (COELHO, 2000, p. 137)

Dessa forma, as diferentes linhas narrativas, seja realista, fantástica ou híbrida, que se delineiam na contemporaneidade, vêm assumindo intenções diversas. Entre as novas tendências, destacam-se as narrativas indígenas e as africanas/afro-brasileiras, revelando uma incessante busca da identidade brasileira também pela literatura. É sobre essas últimas que nos deteremos nesse texto.

1.3. Temáticas africana e afro-brasileira: bases legais e seus desdobramentos

Antes de tudo, é importante frisar que, desde o século XVII há registros de uma temática negra na literatura brasileira, a exemplo de versos de Gregório de Matos, embora só ganhe destaque a partir do século XIX. Em *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004), o escritor e pesquisador Domício Proença Filho cita e analisa as diferentes visões estereotipadas que se lançaram sobre os personagens africanos ou afro-brasileiros em nossa literatura geral desde o século XIX, em obras como: *O mulato* (1881) e *O cortiço* (1900), de Aluísio Azevedo e *A família Medeiros* (1892), de Júlia Lopes de Almeida.

Na fase inicial da literatura infantil/juvenil brasileira, é praticamente inexistente a presença de personagens negros no extenso acervo de traduções e adaptações. Já na fase de transição, o negro, quando aparecia nas obras, era inferiorizado, associado à sujeira, animalizado. Aqui, não podemos deixar de citar essa presença na produção de Monteiro Lobato. São tão constantes, quanto polêmicas as figuras das personagens Tia Nastácia e Tio Barnabé e suas relações dentro do *Sítio do Pica-pau amarelo*. Revela-se uma visão negativa sobre as características dessas personagens, além dos apelidos – proferidos majoritariamente pela boneca Emília – que os estereotipam negativamente. Essas marcas,

porém, são verossímeis quanto à tônica da época em que essas obras foram publicadas. Numa visão atual, o conjunto da obra lobatiana mostra ora ideias racistas (*História de Tia Nastácia*), ora reconhecimento da cultura africana e sutil denúncia do racismo (conto *Negrinha*). Como não é nosso objetivo nos estender sobre isso neste trabalho, Marisa Lajolo, estudiosa desse autor, tem muito a nos dizer sobre essa discussão em seu texto *A figura do negro em Monteiro Lobato* (1998). A verdade é que, conforme Marcia Camargo (Itaú Cultural, 2011), “as obras de Lobato dialogam com todas as contradições de seu tempo”.

Há pouco tempo, somente na década de 1960, surgem textos que rompem com a visão estereotipada e são mais comprometidos com o caráter étnico negro. Na década de 80, tornam-se mais visíveis algumas publicações de obras preocupadas com o resgate da figura do negro, e de sua condição, inserido na realidade brasileira. É o caso de *Viva o povo brasileiro* (1984), de João Ubaldo Ribeiro e *Axés do sangue da esperança* (1983), de Abdias Nascimento. Paralelamente a essas produções, predominam textos que afirmam o estereótipo (FILHO, 2004). A “fase de expansão” da literatura destinada aos jovens e aos infantes também já traz personagens negros que passam a assumir funções não mais secundárias. Há exaltação da beleza mestiça, como em *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado e *O menino marrom* (1986), de Ziraldo.

O limiar do século XXI é marcado por uma literatura cada vez mais consciente da importância em se afirmar culturalmente e socialmente a figura do negro africano e de seus descendentes.² Há um movimento de resgate da memória desses grupos sociais, através da ressignificação dos mitos e lendas, além de suas manifestações culturais, enquanto grupos étnicos participantes na construção sociocultural e histórica da África e do Brasil. A literatura mostrou-se espaço privilegiado para a tentativa de ruptura da discriminação e para a afirmação das múltiplas identidades que compõem a nacionalidade brasileira. E a identidade africana e/ou afro-brasileira não poderia estar de fora.

Em conformidade com as sutis mudanças da mentalidade social – “encorajadas” pela luta dos movimentos negros –, em 9 de janeiro de 2003 é sancionada a Lei nº 10.639 que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inserindo a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica, assim como a

² É nessa perspectiva de afirmação que, aqui, utilizamos diferentes termos - africanidades, afro-brasilidades, africanistas, temática negra, negritude – para nos referir à presença do negro nas afro-literaturas.

valorização da cultura indígena, inserida na reformulação da Lei nº 11.645/08. No artigo 26-A da lei nº 10.639, temos:

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

E ainda:

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

Diante disso, a disciplina de língua/literatura portuguesa recebe essa função e tem na literatura um instrumento favorável a essa realização. Sabe-se que “(...) a literatura, pois, como arte e não catecismo, ciência ou jornalismo – despretensiosamente -, vai desconstruindo valores solidificados, visões de mundo cristalizadas, relativizando ideias e sugerindo ressignificações que possam oportunizar novos modos de encarar a vida (...)” (CAGNETI, 2013, p. 16).

Programas de incentivo à cultura e à leitura estão atentos às exigências atuais. Apenas para ilustrar, citamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997. Pelo que podemos observar³, ele vem incluindo e aumentando sucessivamente a inserção de obras com a temática supracitada no acervo das escolas brasileiras de ensino básico. Na mesma direção, recentemente houve a publicação da obra de apoio aos professores do ensino infantil: *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil* (2014), pelo Ministério da Educação (MEC) que, entre outros enfoques, tem um capítulo destinado à literatura e à contação de histórias com a temática explicitada.

Nesses pouco mais de dez anos da Lei, se não podemos precisar sua aceitação e efetivação nos meios escolares, pulam aos nossos olhos os inúmeros títulos que foram publicados nos mais variados tipos e gêneros destinados ao público em geral. Há desde a linha de livros didáticos e paradidáticos, livros de informação, de apoio teórico para os professores e, claro, os livros de literatura – objeto de nossa discussão e análise nesse trabalho.

³ Observação feita com base no levantamento dos títulos contidos nos acervos do PNBE dos anos 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Todos disponíveis no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986>

Nesse emaranhado de obras, que impulsiona o mercado editorial a crescer quantitativamente, faz-se necessária uma avaliação da qualidade estético-literária desses títulos que serão destinados aos pequenos e jovens leitores. O marasmo da literatura infantil/juvenil com temática negra em detrimento do segmento étnico-racial branco/europeu foi superado e está em estado de expansão. Agora, importa notar os indícios de novas representações do negro nessas publicações: de que forma são feitas as abordagens sobre os personagens africanos e/ou afro-brasileiros? Quais as funções por eles assumidas nas tessituras do texto?

Sem querer nos aprofundar analiticamente ainda nesse momento, citamos títulos como *Bruna e a galinha d'Angola* (2011), de Gercilda de Almeida e ilustrações de Valéria Saraiva; *Felicidade não tem cor* (2002) e *Sikulume e outros contos africanos* (2010), de Júlio Emílio Braz e ilustrações de Odilon de Moraes e Luciana Justiniani, respectivamente; *Como o criador fez surgir o homem na Terra e outras histórias da tradição Zulu* (2009), de Julio e Débora D'Zambê e ilustrações de Maurício Veneza. Esses são exemplos de narrativas infantis, infanto-juvenis e juvenis que tratam ficcionalmente de forma positiva das relações étnico-raciais em questão. Essas narrativas têm personagens negros como protagonistas e os inserem em situações de inter-relações raciais – com todos os conflitos possíveis. São contos e recontos que valorizam a tradição de contar histórias, revelando muito do universo das lendas, mitos e culturas de diferentes etnias africanas e suas repercussões no Brasil. As ilustrações também são importantes, na medida em que dialogam com o texto verbal, acrescentando significação às leituras possíveis.

Esclarecemos que o objetivo deste trabalho não é defender a literatura infantil/juvenil sobre o segmento étnico-racial negro⁴ em lugar de outros segmentos étnicos, mas fomentar a igualdade de atenção dada àquele segmento. O que não podemos é negar aos nossos jovens leitores o conhecimento também das contribuições que os africanos e seus descendentes deixaram e deixam para o legado cultural brasileiro. E, conhecendo, lutar pela ressignificação dessas contribuições em forma de reconhecimento e afirmação da identidade afro-brasileira.

É necessário, pois, atentarmos para “(...) a importância de uma produção literária que contribua para valorizar e ressignificar a memória do segmento étnico-racial negro,

⁴ Entendida conforme Munanga (2006): a expressão “étnico-racial” associada ao negro visa articular tanto a dimensão cultural, quanto a racial.

preterido ao longo do tempo das nossas produções de maneira positiva” (OLIVEIRA, 2009, p. 168).

Portanto, através desse percurso histórico, pontuamos o processo de surgimento de uma literatura escrita – alicerçada nas narrativas populares – e sua inclinação para o público composto por crianças e jovens. Evidenciamos os diferentes momentos de consolidação dessa literatura no Brasil até chegar à contemporaneidade, assim como as novas demandas que o século XXI implantou para essa peculiar produção artística.

Destacamos a literatura de temática africana/afro-brasileira como uma exigência político-ideológica implantada à educação, pelo Governo Federal do Brasil, em forma de ação afirmativa. Segundo Munanga (2006, p. 186), as ações afirmativas “podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão”.

Vimos o duplo papel assumido pela literatura em destaque: objeto de prazer estético e pedagógico. Esse último, associado à Lei, impulsionou o caráter mercadológico, fazendo surgir vários títulos que, muitas vezes, justificando-se ser de recepção infantil e juvenil, têm comprometido o texto em seu valor literário. Sabemos que o mercado sempre foi um fator associado à literatura brasileira produzida para crianças e jovens e, geralmente, regulador do critério estético adotado nessas produções em função de seu valor como produto comercial.

A partir dessa dupla função, pretendemos estabelecer relação entre essas funções e os discursos que compõem a literatura em destaque. Também, compreender como se dão as relações identitárias que essas narrativas podem suscitar. Dessa forma, poderemos discutir o caráter qualitativo nas obras contemporâneas, ilustrando com a análise de duas narrativas.

2. LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÕES

2.1. Entre o didático e o literário: (des) construções discursivas

Edmir Perrotti, em “O texto sedutor na literatura infantil” (1986), traz uma exaustiva discussão a respeito do discurso utilitário e do discurso estético na literatura infantil. É com base em suas ponderações que, aqui, faremos as considerações sobre esse “objeto novo” em sua complexa constituição histórica.

No século XVIII, as obras destinadas às crianças e aos jovens leitores eram concebidas para o público adulto e, só depois, adaptadas, conquistavam os destinatários mirins. Foi o caso do já citado *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Devido à situação de sua produção, essa literatura preservava seu valor estético, mas, ao atingir o novo público, instrumentalizava-se.

Desde o surgimento de obras destinadas especificamente para o público infantil, na Europa, o discurso utilitário (para além do instrumental) foi instaurado como fim. Sabemos que a literatura era complemento escolar, formativo e o discurso elaborado para transmitir a ideologia dominante (burguesa). Assim, o gênero constitui-se sob o “discurso utilitário” – com o objetivo de instruir e doutrinar o leitor em formação – em detrimento do “discurso estético”. Havia uma preocupação, sobretudo, com fatores externos, ligados à recepção.

Apesar do incentivo de Lobato, é apenas na década de 70 que se instaurou uma verdadeira “crise do discurso utilitário”. Os artistas passaram a questionar esse modelo imposto a toda produção artística de recepção infantil e juvenil e a se comprometer com a arte, não a pedagogia. Passou-se a negar a hegemonia desse modelo discursivo que estabelecia, no texto, uma voz autoritária (narrador) que apenas transmitia conhecimento para um leitor passivo. Sobre isso, Perrotti (1986) nos diz: “Na medida em que o discurso utilitário implica inferiorização do destinatário face à um emissor detentor da ‘verdade’, temos aí caracterizado um discurso de e pelo Poder(es)” (p.39).

Roland Barthes (1978), tomando a língua como código de expressão do Poder inerente à linguagem, completa que a liberdade, pois, existe fora da linguagem. Devemos, assim, “[...] trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução

permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1978, p.16). E destaca a importância da forma da escrita do texto como espaço para “combater a língua”, exercendo a liberdade pelo *deslocamento* sobre a língua. Pois, a literatura “[...] encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la” (BARTHES, 1978, p.19).

Na literatura infantil/juvenil, surge um novo discurso mais compromissado com o fazer literário do que com o pragmatismo: o “discurso estético”. Nele, há maior preocupação com o texto em si, elaborado para provocar uma inquietação no leitor, instigando-o e permitindo-o fazer interpretações possíveis. O caráter fantasioso, aparentemente inútil, ganha destaque nessas produções.

Apesar da aparente desarmonia entre esses discursos, adotaremos uma visão dialética sobre eles, por considerar que se fundem na literatura infantil/juvenil. Porém, destacamos a importância do plano estético para a qualidade do texto literário, que, como vimos, trabalha a linguagem de forma peculiar.

É evidente que a literatura pode ser tornada útil pelo leitor. Aqui, falamos não do utilitarismo enquanto finalidade do texto, mas o texto podendo ser tornado útil, instrumentalizado – pois “ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc.” (PERROTTI, 1986, p.22) – e até escolarizado, se adequadamente, como diz Magda Soares em “A escolarização da literatura” (1999), não reduzindo a literatura ao discurso didático. Assim, “[...] é preciso que se faça uma discussão entre o “utilitarismo” [...] e o inevitável caráter instrumental que, em maior ou menor medida, está sempre presente no discurso literário” (PERROTTI, 1986, p.29).

Mais uma vez, vemo-nos diante da ressignificação de paradigmas. Temos a ruptura da palavra escrita tida como indiscutível, autoritária e a instauração de um novo paradigma: a linguagem literária como (re) criação da realidade e questionadora dela (COELHO, 2000).

É como (re) criação da realidade ou pela encenação da linguagem, como disse Barthes, que a literatura é capaz de transformar as visões de mundo e, assim, assume um papel formador. No caso da literatura supracitada, corroboram para isso tanto o texto verbal quanto as ilustrações, que devem manter um equilíbrio entre os discursos estético e instrumental na obra.

2.2.O papel da literatura infantil/juvenil

Em geral, a literatura aborda questões que nos ajudam a compreender o outro e a nos autoconhecer, entender nossos conflitos. Interpreta e recria o mundo e pode agir sobre o leitor, permitindo-o vivenciar a empatia e a alteridade a partir das diferentes experiências que faz viver. Projeta para nossa vida a fantasia necessária que, de certa forma, nos auxilia a enfrentar a realidade e a (re) interpretá-la. Mais do que podemos medir, atua em nosso inconsciente e subconsciente à medida que “[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 2002, p.82).

Como “imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2004) da vida, a literatura é também expressão da realidade social. Dessa forma, dialoga com todas as instâncias socioculturais e históricas da sociedade. Reproduz seus valores, suas demandas e resistências e pode ir de encontro aos modelos dominantes. Como vimos, a adoção de determinadas obras de Lobato, a certa época, foram banidas pelo teor de negação dos interesses dominantes. Isso comprova que a literatura sempre foi instrumento poderoso na (trans) formação do pensamento. Dessa forma, também é provável que a adoção de certas temáticas na literatura, sobretudo a recepcionada pelas crianças e jovens, tenha grandes chances de ser combatida e exige, portanto, resistente posição político-ideológica.

Portanto, adentrando nas especificidades da literatura infantil/juvenil, além de contribuir para a formação leitora, sabemos que as representações simbolizadas nessa literatura são capazes de auxiliar na formação da personalidade e em interpretações do mundo mais preconceituosas ou não, estigmatizadas ou emancipatórias. Visto que, a partir de todos os aspectos da vida que ela problematiza, “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p.175).

Dentro do contexto das afro-literaturas infantil/juvenil, em seu campo fértil de representações simbólicas, elas constituem um espaço propício para o desenvolvimento da identidade do leitor. Essas representações contribuem para desconstruir estereótipos cristalizados socialmente sobre o segmento étnico-racial negro, a partir do questionamento dos valores a ele atribuídos. Por conseguinte, ajudam a construir uma identificação positiva dos leitores negros e a aceitação consciente do legado cultural afro-brasileiro por todos os

leitores. Até porque, aos receptores infantis e juvenis, não deve ser negado o direito a uma literatura que permita a quebra do discurso hegemônico e o reconhecimento das diferentes relações étnico-raciais.

Estudos sociológicos como os de Munanga e Gomes (2006) e Barros (2009) nos mostram que a representação do negro é, primordialmente, uma construção social e histórica. Dessa forma, internalizamos a dicotomia básica “negro x branco” a partir das nossas relações sociais marcadas, no Brasil, por um histórico de preconceitos e desigualdades. Munanga (2006, p.176) diz: “[...] aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas”.

Acreditamos, portanto, que a pouca presença de personagens negros na literatura infantil/juvenil, ou suas representações deturpadas e estereotipadas negativamente são marcas da institucionalização daqueles preconceitos efetivados em racismo - no sentido de atribuição de valor inferior a determinadas diferenças de um grupo étnico-racial. E a instituição da Lei nº 10.639/03 pode ser entendida como uma tentativa de reduzir esse preconceito, visto que, como construção social, nada mais proveitoso do que tentar, pelo mesmo viés, reeducar a concepção do homem em relação às diferenças, para que sejam aceitas sem hierarquização. Silenciar essa questão em mais uma manifestação cultural é, no mínimo, uma violência simbólica.

De acordo com a lei, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Entre os princípios defendidos nesse documento está:

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, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, 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, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (2004, p.21)

Nessa perspectiva, toma-se a escola como espaço privilegiado para aplicação dessa medida legal, pois é incontestável seu poder de (re) educação e (trans) formação das opiniões, visões de mundo. Contudo, é importante atentarmos para essa associação da Lei ao ensino formal, pois sabemos que é uma união favorável ao viés mercadológico que

cerca a literatura infantil/juvenil, principalmente. Na escolha de obras a serem apresentadas aos alunos – no caso, da escola básica – vale a pena estar atento ao que foi produzido como mero produto utilitário, de caráter panfletário explícito, e o que foi produzido com boa qualidade estético-literária e, por isso, pode educar naturalmente, seja pela mediação do professor, seja pela leitura autônoma dos infantes e jovens. Não deixemos, pois, de considerar 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” (PROENÇA FILHO, 2004, 187).

Reiteramos que a literatura pode ser instrumentalizada nesse sentido, para que a partir das múltiplas representações simbólicas que abrange naquela “encenação da linguagem”, possa influenciar positivamente na construção identitária das nossas crianças e jovens leitores.

A criança contemporânea, “negra” ou “branca”, se quisermos permanecer nesta dicotomia, cedo é ensinada a apreender a realidade humana de uma determinada maneira, a dirigir o olhar para a percepção da cor e a atribuir um valor social a esta cor (a enxergá-la como distintivo de identidade, e a devotar a ela orgulho, simpatia ou preconceito). (BARROS, 2009, p.52)

Portanto, inserir a literatura de temáticas africana e afro-brasileira no referencial de leituras oferecidas a nossas crianças e jovens é crucial, se quisermos elucidar as visões fragmentadas que temos da África e de suas incalculáveis contribuições para a formação da nação brasileira.

Tomamos como referenciais algumas pesquisas bibliográficas que levantaram quantitativamente obras com personagens negras *versus* brancas na literatura infanto-juvenil, principalmente. As de Fúlvia Rosemberg (1984) - pesquisa sobre 165 obras publicadas de 1955-1975; Oliveira (2003) – análise de 12 obras publicadas entre 1979 e 1989; e outra realizada pela mesma autora entre 2005-2006, a partir da análise dos catálogos de oito editoras, revelam a discrepância da quantidade de obras contendo personagens brancas e negras, assim como o acabamento ficcional inferior dedicado a esse segmento (OLIVEIRA, 2009). Consideramos também a pesquisa de Dalcastagnè (2008) que teve como *corpus* 258 romances publicados pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco. A pesquisa considera além das cores das personagens (não se reduzindo a negro x branco), posição das personagens, sexo, faixa etária, estrato socioeconômico e principais ocupações das personagens brancas e negras – essas são, geralmente, criminosas, prostitutas, empregadas ou escravas. A leitura dos dados levantados nessas

pesquisas revela uma realidade assustadora da preferência que o mercado editorial ainda tem sobre o “branqueamento” das obras literárias em geral. “Tal como outras formas de expressão, ela apenas manifesta uma discriminação que permeia toda a nossa estrutura social” (DALCASTAGNÈ, 2008, p.97).

Após a promulgação da Lei, reconhecemos que é notório o aumento de produções e reedições de obras com personagens negras na literatura infantil/juvenil, delineando-os em diversos espaços sociais e em suas múltiplas práticas culturais. Se tomarmos como referência as listas de obras do acervo disponibilizado pelo PNBE, desde 2006, uma vistoria nas bibliotecas escolares brasileiras, em tese, revelará esses materiais criteriosamente selecionados pela equipe avaliadora do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Então, por que continuar a oferecer apenas um tipo de história (em geral, com personagens brancas) para os nossos jovens leitores, se podemos apresentar obras que trabalhem positivamente personagens de diferentes etnias, assumindo as mais diversas posições sociais e funções na narrativa? Ampliar o olhar do leitor, quebrar expectativas, descondicionar a forma de encarar as diferenças – que seja a partir das personagens – é fundamental para não tornar superficial a visão que temos de determinados segmentos étnico-raciais, no caso o negro, e suas relações sociais. É imprescindível ampliar os referenciais que influenciarão na formação das identidades.

No entanto, faz-se necessário, ainda, verificar até que ponto essas produções modificam positivamente o cenário literário ao abrir espaço para outros segmentos étnico-raciais além do branco. A literatura está vulnerável a, na tentativa de quebrar estigmas sobre a população negra e suas relações, cair no abismo do reforço de estereótipos sobre esses personagens.

2.3. Afro-literaturas infantil/juvenil e formação identitária

Segundo Stuart Hall (2006), a concepção de identidade do sujeito pós-moderno não é vista como unificada, estável, mas formada ao longo da vida. Entendida como um processo no qual dialogamos com diferentes identidades, em diferentes momentos, pois ao longo da

vida entramos em contato com múltiplas e distintas representações. A identidade é vista, pois, mais como uma construção social e histórica do que biológica.

No contexto brasileiro, tendo em vista que a sociedade é formada por diferentes povos e culturas, nossas identidades culturais são naturalmente híbridas, construídas no diálogo com outras identidades. Considerando especificamente nossos primeiros contatos com os povos vindos de diferentes regiões do continente africano e escravizados no Brasil, a violenta tentativa de homogeneização das múltiplas etnias na construção redutora do “negro africano” pelos colonizadores brancos silenciou muitas das diferenças culturais que esses povos traziam. Barros (2009) elucida:

Perdidos os antigos padrões de identidade que existiam na África, o negro afro-brasileiro sentiu-se compelido a iniciar a aventura de construir para si uma nova identidade cultural, adaptando-a à própria cultura colonial. (...) Daí que não se pode falar propriamente de uma componente cultural africana de nossa sociedade, mas sim de uma componente afro-brasileira, inauguradora de novas especificidades. (BARROS, 2009, p.48)

Essa é uma situação bastante ilustrativa da inter-relação de identidades e nos mostra que podemos enxergar nossa constituição como brasileiros a partir desse hibridismo cultural expresso em diferentes formas de representações e símbolos. Considerando o segmento étnico-racial negro, o censo 2010 do IBGE⁵ revela que ele compõe a maior parcela de brasileiros, sendo superior a dos outros segmentos de cor/raça, inclusive a branca.

Diante de mais esse fato, o que justifica o silenciamento do segmento negro na literatura brasileira, em detrimento da supervalorização do padrão branco europeu? Reforçamos que a “[...] inclusão de identidades negras em nossa literatura – um gesto político que se faz estético (ou vice-versa) e que se dá, sempre, no embate com formas abertas ou sutis de discriminação e preconceito” (DALCASTAGNÈ, 2008, p.87) exige enfrentamento a essas marcas institucionalizadas de preconceito.

Nessa perspectiva situam-se as literaturas de temática africana e afro-brasileira (constitutivas da literatura brasileira), como fonte dessas representações culturais e também estéticas. Se nossa identidade é formada também a partir das nossas experiências com o mundo externo, pensamos na literatura infantil juvenil afro-brasileira como forma de

⁵ Tendo em vista que os indivíduos autodeclarados pretos e pardos estão incluídos no segmento negro, tomamos como referência a tabela 1.3.1. – “População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010”. In: Resultados do Universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf>

expressão da realidade cultural brasileira. Ela pode influenciar na formação identitária dos infantes e jovens leitores, tanto pelas representações que proporciona, quanto pelas identificações que o leitor faz com as personagens caracterizadas em diferentes linguagens.

2.4.O jogo de linguagens na literatura infantil/juvenil

Ao falar em literatura infantil/juvenil, não podemos desconsiderar o “objeto novo” no qual ela se transformou ao interagir com outras linguagens, em especial, com a ilustração. “Guardadas as devidas funções, o texto e a imagem podem dialogar e construir outros significados, que sugerem o próprio jogo polissêmico da leitura” (SILVA, 2009, p.31). Assim, mais do que mera tradução de linguagens, as ilustrações provocam ampliação dos sentidos do texto, das possibilidades de leituras, porque agregam informações, significados. As formas como essas linguagens são construídas esteticamente e interagem na construção da obra contribuem para manter ou desestabilizar discursos arraigados, preconceituosos e autoritários.

Tendo em vista que essas linguagens interagem de diferentes formas, seja na criação do texto verbal a partir das ilustrações, seja o contrário, devemos ter em mente que na obra literária, as ilustrações não são adornos supérfluos, mas assumem diferentes estilos e funções: estética, lúdica, metalinguística, narrativa, descritiva, fática, de pontuação, expressiva, etc. (CAMARGO, 1995). O ilustrador, ao lançar mão de determinadas técnicas e estilo, também constrói um discurso, pois expressa seus valores, sua visão de mundo sobre determinado objeto delineado. Escritor e ilustrador estabelecem, pois, um jogo de linguagens que, apesar de construídas a partir de perspectivas diferentes, buscam uma finalidade comum. Na verdade, atentar para a construção coesa de todo o “projeto gráfico” – planejamento que inclui desde formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho de letras à diagramação, ilustração, encadernação (CAMARGO, 1995) – é relevante na análise do jogo de linguagens em obras literárias.

Sabemos que as características étnico-raciais podem ser construídas nessas diferentes linguagens. Por isso, tanto o texto verbal, quanto as ilustrações – quando há – devem ser avaliadas criteriosamente nas obras literárias de temática africana e afro-brasileira, pois, juntas, essas linguagens servem a favor ou contra a construção de símbolos positivos sobre

o segmento étnico-racial delineado, visto que também constroem as representações que serão confrontadas no processo de identificação pelos leitores. Dessa forma, podem ajudar no autoconhecimento pelos leitores negros e na identificação de suas contribuições para a formação das identidades nacionais por todos os leitores, assim como para o respeito às diferenças. Afinal, “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p.51).

Obras comprometidas com o trabalho estético dessas linguagens mostram que fugir do padrão branco por excelência e abrir espaço para representações de personagens negras – vivenciando múltiplas situações na África e nas diásporas, delineando-as positivamente em todos os seus fenótipos e suas relações sociais e culturais dentro da narrativa – é fundamental para que a criança e o jovem negro vejam possibilidade de identificação positiva. As ilustrações trabalhadas pelo viés de diferentes técnicas podem, assim como o texto verbal, romper com estereótipos construídos sobre as personagens com as quais os leitores podem estabelecer identificações.

2.5. Diálogos identitários entre leitores e personagens

Ao adentrarmos nas tramas do texto, é praticamente inevitável não estabelecermos nenhuma identificação com algum personagem e, a partir dele, com o enredo, a temática, etc. pela verossimilhança com que são construídos esses elementos. Isso acontece porque é a personagem “[...] que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc.” (CANDIDO, 1992, p.51). Sabe-se que essa relação do leitor com as personagens é intensificada quando se trata de crianças leitoras, pois elas tendem a estreitar os laços entre ficção e realidade – quando não as confunde. O processo de identificação do leitor com as personagens passa pelos diálogos que ele estabelece com o texto, os silêncios que preenche ou as vozes com as quais se contrapõe.

Tomamos de Antonio Candido (1992) a definição de personagem como “[...] um ser fictício [...] isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial” (p. 52). Dessa forma, fica evidente que a construção desses

“seres fictícios” não é neutra, mas suporta significados se os pensarmos como recriação do que está na realidade, pois “[...] como elementos ativos dentro da narrativa, representam valores através dos quais a sociedade se constitui” (KHÉDE, 1986, p.5), revelam o olhar, a ideologia que se coloca sobre certos elementos retratados ou silenciados.

Ao pensarmos na literatura afro-brasileira produzida para crianças e jovens, destacamos que as obras contemporâneas têm se preocupado em ressignificar as personagens negras, que assumem, muitas vezes, papel de protagonistas das histórias. Esse fato é relevante, mas não pode ser tomado de forma isolada, pois, mais do que assumir um papel de destaque na narrativa, cabe verificar como são representados nas ilustrações e no texto verbal. Afinal, não é mais aceito com naturalidade caracterizar os personagens negros sob a marca de preconceitos e o reforço negativo de seus traços étnicos.

A partir dessas obras, os leitores em geral poderão ampliar sua visão sobre os afrodescendentes, rever certos preconceitos. Os afrodescendentes podem se ver representados nessas obras e, assim, pela recuperação das representações positivas, construir suas identidades, aumentando sua autoestima e aceitação como pertencentes a esse grupo étnico-racial. Aqui, “[...] a importância do personagem está no mosaico de ações com que ele se defronta e que representam o questionamento do indivíduo consigo mesmo e com o universo que o cerca” (KHÉDE, 1986, p.71), o que pode contribuir favoravelmente para a construção das identidades dos leitores em potencial, visto que “[...] a identidade pressupõe a diferença e o confronto com o outro. É desse diálogo que ela nasce” (KHEDÉ, 1986, p.64).

Portanto, ao apontarmos a necessidade de ampliar a discussão e analisar a identidade e as representações da negritude a partir da ilustração e das personagens nas literaturas infantil/juvenil, passamos a expor, no próximo capítulo, além dessas questões, a permanência ou não de discursos didáticos e/ou literários em obras recentes da literatura para crianças e jovens brasileiros.

3. NARRATIVAS INFANTIS/JUVENIS CONTEMPORÂNEAS: UMA LEITURA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Com base no que foi exposto, partimos para a leitura de obras com personagens negras. Pretendemos verificar como é construído o discurso da obra, se é marcadamente panfletária, se busca conduzir explicitamente a leitura, ou se abre espaço para a construção de sentidos a partir das diferentes vozes e perspectivas que aborda. Sendo um texto voltado para o público infantil/juvenil, há valorização de seus pontos de vista? Quanto aos personagens negros, buscaremos observar como são retratados ficcionalmente, quais funções assumem no texto, como se dão as relações dentro da narrativa. Verificaremos se a forma como as personagens são construídas contribuem para a visão positiva sobre o segmento étnico-racial negro.

Pretendemos, portanto, retomar o que foi discutido sobre a qualidade estético-literária da obra, verificando se, no contexto atual, ela apresenta inovações relevantes para a produção literária contemporânea que contempla crianças e jovens. Não perderemos de vista, sobretudo, suas possíveis contribuições para a desconstrução dos estereótipos negativos socialmente construídos sobre o segmento étnico-racial negro e, há tempos, reforçadas por narrativas literárias.

Assim, selecionamos duas obras do acervo construído no já mencionado projeto PIBIC, a saber: *Kofi e o menino de fogo* (PALLAS, 2008), de Nei Lopes; ilustrações de Hélène Moreau e *Irmão negro* (MODERNA, 2003), de Walcyr Carrasco. Tais escolhas se deram por considerarmos essas obras favoráveis para a análise, frente a discussão que se estabeleceu neste trabalho. A seleção contempla analisarmos uma obra infantil, que tende a explorar o recurso da ilustração e, assim, estabelece uma relação diferente com seu público. E também uma obra infanto-juvenil, que por sua vez também constrói o seu discurso de forma diferenciada para o público alvo. Outro critério foi o de podermos analisar narrativas que se passam em espaços africanos e brasileiros, o que implica perspectivas diferenciadas de leitura sobre as relações étnico-raciais.

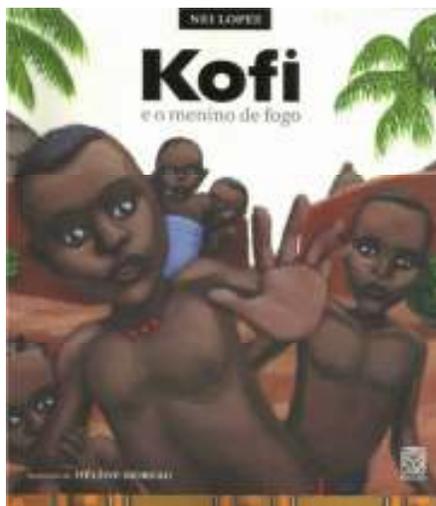
3.1. Kofi e o menino de fogo (PALLAS, 2008)

A obra *Kofi e o menino de fogo*, escrita por Nei Lopes⁶ e ilustrada por Hélène Moreau, é uma narrativa inspirada num episódio vivido pelo escritor malinês Amadou Hampâté Bâ.

A obra narra a história de Kofi nos arredores de sua aldeia africana, em Gana. A partir de um narrador em terceira pessoa, conhecemos essa história ocorrida em 1950, em tempos de dependência da Inglaterra, período em que Gana ainda chamava-se Costa do Ouro (o que diz muito sobre sua condição de colonização). O narrador faz referência à inauguração do estádio Maracanã, no Brasil, nesse mesmo ano. Durante a leitura, podemos conhecer o cotidiano da aldeia de Kofi, suas tradições e crenças.

Contudo, o fato fundamental da história, motivo do título e da ilustração da capa desse livro, é o encontro do protagonista Kofi – “um menino pretinho que nunca tinha visto no mundo ninguém que não fosse pretinho igual a ele” (LOPES, 2008, p.11) – com um menino branco. Inclusive, como podemos ver a seguir, a capa revela a surpresa, o espanto, a admiração e muitos outros sentimentos emanados nesse encontro.

Figura 1 – Capa da obra *Kofi e o menino de fogo*



Fonte: Lopes, 2008.

A aldeia de Kofi recebe um grupo de estrangeiros ingleses. O pai de Kofi, chefe da aldeia, faz a ligação entre os ingleses e os ganenses. Mas, a cena é trazida para Kofi que,

⁶ O brasileiro Nei Lopes é músico, compositor de inúmeros sambas e escritor. Notável por suas pesquisas sobre culturas africanas na África e nas diásporas, consta entre suas publicações: *Incursoes sobre a pele: poemas* (ARTIUM, 1996); *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* (BARSA-PLANETA, 2009); *Histórias do Tio Jimbo* (infantil, MAZZA, 2007) e *Poémica* (MÓRULA, 2014).

frente a um menino branco pela primeira vez, sente medo, pois sua imaginação foi alimentada por muito tempo para ver o outro, o branco, como um ser estranho. Entre as imagens pré-concebidas, “Diziam que essas pessoas eram filhos, filhas, netos e netas do fogo... que, quando se zangavam, o rosto delas ficava vermelho como as chamas da fogueira... e que se alguém nelas encostasse morreria de dor”. (LOPES, 2008, p.18-19). Por isso, pensou que o menino branco fosse de fogo. O outro menino também tinha as suas criações a respeito dos negros e mantinha semelhante hesitação.

Tudo é apagado quando Kofi, que queria ser um grande mestre, enfrentou seu medo e decidiu aproximar-se do outro. De forma simples, o contato entre os meninos rompe as imagens formadas, os estereótipos introjetados em suas mentes pelas sociedades na quais se inseriam.

A narrativa pula alguns anos e, numa Gana independente, Kofi cresceu, construiu sua família e, após estudar na Europa, voltou para a sua aldeia como mestre. Tornou-se amigo de muitos brancos, com quem manteve boa relação por ultrapassarem as diferenças e se enxergarem apenas como seres humanos.

No final da história, há algumas informações sobre Gana (história, economia, fauna e flora, vestuário, moradia, alimentação, etc.).

3.1.1. Personagens e temática africana

A obra de Nei Lopes, *Kofi e o menino de fogo*, traz uma história delineada no espaço social africano, delimitado por Gana. A maioria das personagens pertence a um grupo étnico-racial negro e se relacionam bem entre si. Em certo momento, se vê exposta a inter-relação racial: entrar em contato com brancos europeus – a primeira vez para muitos. Esse é o fato gerador do conflito do protagonista: estabelecer contato com alguém diferente de si. Kofi se identifica como negro e vê o menino inglês como estranho, pois, na história, a diferença é estabelecida apenas enquanto traços físicos. São eles que demarcam o conflito racial.

A temática africana é bem explorada na obra, à medida que ressalta características étnico-culturais. Há referência à religiosidade de Gana (a crença no Deus

Onyane/Onyankopon), à valorização da sabedoria dos mais velhos, o que lhes garante autoridade. Além da tradição da escolha dos nomes africanos e uso de vocabulário específico. São características que revelam um pouco do universo africano e ilustram o cotidiano da aldeia de Kofi. Conhecemos o protagonista, portanto, pelas perspectivas externas (sociabilidade) e internas (conflitos, medos).

Não há discussão profunda sobre questões raciais. Apenas as personagens estão colocadas num patamar de igualdade. É interessante observar que a narrativa expõe o direito às diferenças, pois o narrador não trata o estranhamento inicial do encontro como forma de instaurar uma hierarquia entre elas. Explora o processo de identificação das personagens ora pela diferença (situação inicial), ora pela igualdade, unindo os meninos pelo interesse comum por futebol.

3.1.2. Projeto gráfico

Kofi e o menino de fogo apresenta um projeto gráfico coerente com a temática escolhida e com o público a quem se destina. O livro é uma brochura com capa em cartão Ensogloss 240g/m², adequado para o manuseio das crianças leitoras, e o miolo em couché é favorável à impressão das ilustrações que compõem grande parte da obra. Com letras legíveis e linguagem simples, é acessível ao público infantil e adequada às personagens. Mesmo quando há uso de termos africanos, esses são seguidos por seus sinônimos em português brasileiro.

Vale ressaltar que a preocupação em resgatar temas afrodescendentes é atitude norteadora da editora PALLAS. Seu projeto é o de “recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos continuamente trazidos para o Brasil durante o regime escravista”.⁷

São utilizados recursos de ilustração como a pontuação, através de capitular e vinhetas com símbolos africanos ou estampas coloridas. A ilustradora explora, predominantemente, as funções expressiva, narrativa e simbólica das imagens (CAMARGO, 1995). Desde a capa, que ilustra a tensão do primeiro contato entre Kofi e outros membros de sua aldeia

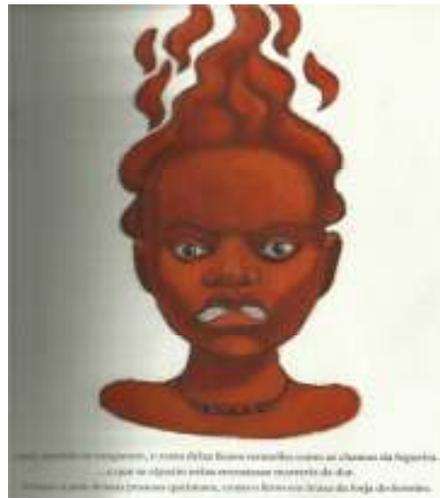
⁷ http://www.pallaseditora.com.br/pagina/a_editora/2/

com o menino de fogo, as ilustrações preenchem páginas quase completas e ora dialogam com o texto verbal, ora constroem sozinhas os sentidos do texto.

Em toda a obra, as ilustrações realçam os fenótipos negros, as vestimentas (túnicas, capulanas) e penteados africanos de forma natural. As imagens revelam o cotidiano da aldeia de Kofi e, junto ao texto verbal, ajudam a construir um ambiente verossímil.

Um recurso relevante utilizado por Hélène Moreau nas ilustrações foi a valorização do ponto de vista infantil, interagindo com o narrador que se colocou sob a perspectiva do protagonista. Entre as páginas 16 e 19, vemos ilustradas supostas imagens que Kofi tem do homem branco – sempre a partir da imagem de si mesmo. Citamos a que sugere a ideia de fogo.

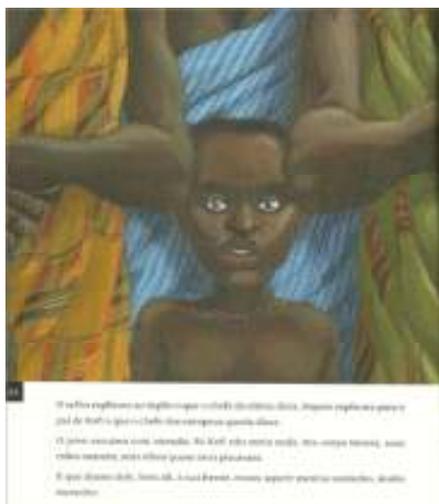
Figura 2



Fonte: Lopes (2008, p.19)

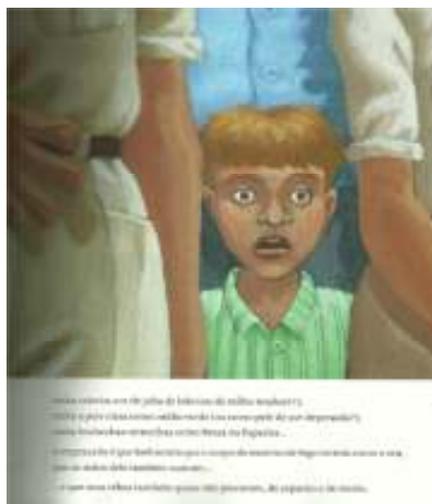
Como uma segunda narração, as ilustrações ampliam os sentidos do texto. Numa linguagem semelhante à cinematográfica, o foco parte do coletivo e se põe no detalhe: colocadas as páginas 24 e 25 frente a frente, podemos ver de forma lúdica o encontro dos meninos e perceber suas expressões de surpresa e medo.

Figura 3



Fonte: Lopes (2008, p.24)

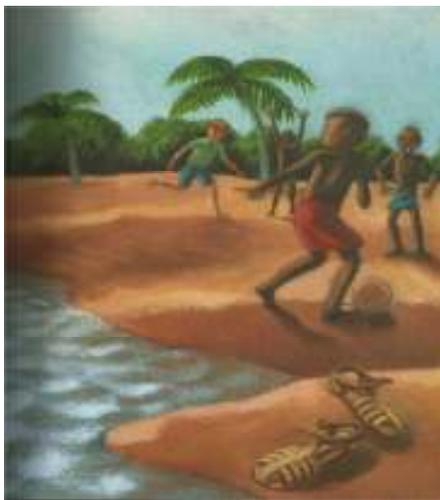
Figura 4



Fonte: Lopes (2008, p.25)

Com a simplicidade comum às crianças (mais flexíveis para a quebra de preconceitos), a resolução do conflito se estabelece com um simples aperto de mão e, apenas a narrativa pictórica nos mostra que os meninos selaram a paz numa partida de futebol (figura 5), de gosto universal.

Figura 5



Fonte: Lopes (2008, p.29)

Os paratextos inseridos na obra trazem informações sobre o autor e a ilustradora por uma linguagem “infantil” (“Vovô Nei Lopes nasceu no Rio de Janeiro...”). As informações extras sobre Gana contribuem para conhecer o país, mas não são necessárias para complementar a leitura da história de Kofi, pois não estimulam nem enriquecem a leitura.

Na quarta capa, há uma apresentação do livro, que explora mais o encontro do autor com a ilustradora do que a narrativa em si.

3.1.3. Entre o literário e o utilitário

A história é construída na tensão entre o discurso literário e o utilitário. A narrativa do encontro dos meninos trabalha o jogo de linguagens verbal e visual de forma enriquecedora enquanto trabalho estético. Há valorização das fantasias que Kofi cria sobre o personagem branco, embora sob a narração em terceira pessoa.

Contudo, algumas passagens do texto são marcadamente utilitárias, pedagógicas. Há a delimitação geográfica de Gana, assim como a explicitação de seu contexto de colônia inglesa. “Kofi e seus irmãos nasceram em Gana, país africano, cuja capital é Acra. E que fica entre o Togo, a Costa do Marfim e o Burquina Fasso, no oeste da África. Onde ficam também o Benim, a Nigéria e a República de Camarões.” (LOPES, 2008, p.8). Essa informação isolada não amplia os sentidos do texto literário. É meramente didática.

Ainda, o final da história traz uma “moral”: “(...) a melhor maneira de a gente entender as pessoas é encontrando e conhecendo elas. E, assim, sentindo que cada uma é um ser humano. Mesmo que sejam, na aparência, muito diferentes de nós.” (LOPES, 2008, p.31). Consideramos a passagem desnecessária, visto que a forma como foi construída a narração da história já dispõe material suficiente para fomentar a reflexão sobre essa situação universal que é o contato, geralmente conflituoso, com o “outro”.

O narrador reconta a história que ouviu de Kofi: “Esta história quem me contou foi Kofi. (p.8)”, o que lhe concede credibilidade. Mas, o fato de se manter o seu ponto de vista como dominante em quase todo o texto não o torna uma voz autoritária sobre o leitor. Ele usa, predominantemente, o discurso indireto livre para criar o ambiente da narrativa e é por sua voz que conhecemos as personagens. Mas, em algumas passagens há o discurso direto, revelando a voz de outras personagens. Por exemplo, no contexto da chegada dos ingleses e de sua apresentação aos ganenses, o pai de Kofi quebra a passividade daquele povo colonizado e diz que George, rei da Inglaterra, também é “nosso rei por enquanto... por enquanto...” (LOPES, 2008, p.23).

Em resumo, a narrativa tende ao discurso literário, mas não abandona o discurso utilitário. Isso, entretanto, não compromete o valor dessa obra infantil. Tomando o livro como um todo, consideramos que a inserção do paratexto ao final da narrativa constitui uma espécie de manual sobre Gana e não contribui para ampliar as perspectivas de leitura da história. É apenas uma estratégia da editora para manter-se adequada a demanda atual do mercado e dispor de material pronto para uso educativo. Está explícito o caráter pedagógico, pois, visto que essa obra foi publicada em 2008 (após a promulgação da lei nº 10.639/03), fica evidente seu compromisso com o critério educativo a ser explorado pela escola. Contudo, a leitura autônoma pela criança – que, provavelmente, não se interessará pelas informações históricas – pode ser lúdica e atrativa.

3.2. Irmão negro (MODERNA, 2003)

Aqui, analisaremos a obra *Irmão Negro* (2003), de Walcyr Carrasco⁸, publicada pela editora Moderna.

Nessa obra, conhecemos a história de Leo, o narrador, e de seu primo. Leo é filho único e sonha em ter um irmão, mas a sua mãe, Edith, não pode mais engravidar. Certo dia, uma surpresa: sua mãe recebe uma carta de alguém da Bahia informando-lhe da morte de sua irmã, Edna, com a qual perdeu o contato há muito tempo. Edna deixou um filho órfão, Sérgio, que não tinha contato com o pai. Leo, enfim, realizaria seu sonho de ter um irmão, pois seus pais eram os únicos com condições de criar o menino.

A reação de Leo com a chegada do primo-irmão revela mais uma surpresa: “O meu primo era mulato! Mulato bem escuro, de cabelo pixaim. Negro. Quando eu pensava em meu novo irmão, nunca imaginava que ele seria preto. Na minha cabeça, deveria ser mais ou menos parecido comigo. Loiro. Talvez até de olhos azuis iguais aos meus. Fiquei de boca aberta.” (CARRASCO, 2003, p.18). Assim, sob seu ponto de vista, testemunhamos a sua história antes e depois da chegada do irmão negro.

⁸ O paulista Walcyr Carrasco é jornalista e escritor. Reconhecido por suas novelas, é também autor de obras para adultos e para o público infanto-juvenil, para quem adaptou algumas histórias. Entre elas: *A gata borralheira* e *A megera domada* - ambas compõem o acervo do PNBE, respectivamente de 2010 e 2011.

O menino fica preocupado com a reação de seus amigos, mas a sua vontade de ter um companheiro era mais forte do que qualquer coisa. Ele, que sempre teve tudo o que quis (festas, presentes), sofre uma série de mudanças. E, ao tentar integrar o irmão à sua turma e ao seu universo de classe média, Leo começa a perceber as diferentes faces do preconceito: “descobri como é diferente ter um irmão preto. As pessoas agem de outro modo.” (CARRASCO, 2003, p.26).

Sua relação torna-se conflituosa com os amigos, que não aceitam Sérgio, fazendo com que Leo sinta saudades de ser filho único. Até porque o novo irmão é triste, calado, misterioso e não preenche a sua carência. Após uma conversa com o pai, Leo torna-se mais compreensivo, mais amigo de Sérgio e, ao ganhar confiança, descobre o seu segredo, que tanto o atormentava. Dessa forma, Leo conta a história de Sérgio, marcada por um histórico de perdas e violências. “É claro que contei a história de Sérgio com minhas próprias palavras. Só agora posso fazer isso.” (CARRASCO, 2003, p.67).

O final da história revela a solução dos conflitos: Sérgio e Leo conseguem enfrentar o racismo e, aos poucos, constroem uma relação harmoniosa entre si e com os antigos amigos de Leo.

3.2.1 Estrutura narrativa, temática e personagens

Apesar de todo o texto ser narrado por Leo, o título do livro, *Irmão Negro*, nos aponta para o verdadeiro protagonista dessa narrativa: Sérgio, sobre quem as ações da trama se constituem. Contudo, tanto Leo quanto Sérgio são personagens principais. O narrador oscila entre a narração em primeira e terceira pessoa. A focalização utilizada por Walcyr mostra um ponto de vista restrito do narrador, mas que corrobora para uma visão de empatia sobre o protagonista negro.

A principal temática abordada na obra é o preconceito racial (associado ao social). Essa história revela a convivência conflituosa de grupos raciais e sociais diferentes, nos proporcionando enxergar, pela fala do narrador adolescente, as relações e os preconceitos vividos pelo seu *irmão negro* e os reflexos disso em sua vida.

Nessa história, explora-se pouco a caracterização dos personagens, mas as ações nos ajudam a delineá-los. No caso dos personagens principais, Leo e Sérgio, são evidenciados

o contraste racial (em consonância com o principal motivo gerador de preconceito racial, no Brasil) a partir dos traços físicos, da aparência: o primeiro é loiro, de olhos azuis; o segundo é negro, de cabelo pixaim. É a partir das diferenças físicas (cor da pele, cabelo) e de suas simbologias para a afirmação identitária, que se estabelece o conflito racial entre Sérgio e os membros da turma de Leo.

O narrador descreve traços físicos de Sérgio para estabelecer a diferença consigo, mas não os inferioriza. Somente outros personagens fazem esse julgamento: Clarice adjetiva Sérgio de “tição”; Gabriel o chama de “neguinho”. O porteiro o confunde com o filho da empregada e tenta forçá-lo a usar a entrada de serviço. Mas, a cena mais impactante é a que seguranças do shopping confundem o menino negro com um bandido só porque o garoto estava parado em frente a uma loja usando um boné semelhante ao do estabelecimento. O narrador revela: “Acharam que Sérgio era trombadinha por causa de sua cor.” (CARRASCO, 2003, p. 44). Após essa cena, Leo relembra algo semelhante que aconteceu quando ele era menor:

Lembrei de uma vez, há muito tempo, em que peguei um caminhãozinho numa loja e comecei a brincar no chão. Minha mãe estava no outro canto, fazendo compras. Quando o vendedor percebeu, pegou o caminhãozinho da minha mão, com muita delicadeza, e explicou que eu não podia brincar com ele. Ninguém chamou a polícia. (CARRASCO, 2003, p.44).

O fato mostra a diferença de tratamento dado a brancos e negros em situações semelhantes e parece mostrar a superioridade do branco, numa sociedade racista.

O narrador reforça a todo instante os preconceitos sofridos por Sérgio, provocando a pena do leitor. Em nenhum momento, ouvimos de Sérgio o que os preconceitos sofridos lhes causam. Ele é silenciado, como se estivesse naturalizado com essas ações. Apenas Leo relata as sensações percebidas por ele e como percebe as reações de Sérgio, sempre muito passivo.

O personagem negro não tem uma representação emancipada, mas permanece inserido em contextos sociais inferiores em relação ao personagem branco.

Se pensarmos na família de Sérgio, temos:

Sua mãe foge com um negro (desconhecido de sua família) e perde o contato com os familiares. A partir daí a sua vida vira um caos. Separa-se do marido. Sem estudo e profissão, e já muito doente, “vive de bicos” para sobreviver. Os mesmos traços são

“herdados” por Sérgio, que não consegue romper com a situação que parece se impor ao negro. Com o falecimento da mãe, pensaram em mandá-lo para um orfanato e, por isso, ele fugiu. Viveu nas ruas. Misturou-se aos bandos. Algo mudou quando um dos meninos de seu bando roubou o homem mais poderoso da cidade. A vingança viria. Os meninos do bando foram capturados e mortos. Sérgio só escapou porque, ao desmaiar, foi confundido entre os corpos. Assim, continua vivendo na rua até a vinda de sua tia branca para resgatá-lo daquela situação. (CARRASCO, 2003).

Então, primeiramente, Sérgio, situado em espaço de miserabilidade, na Bahia, insere-se num contexto de ruptura da unidade familiar (a morte da mãe e o abandono do pai); depois, de aconchego, pela família adotiva. Mas sofre todo tipo de preconceito ao interagir com o meio social. Entre os negros da trama, somente o pai de Sérgio atingiu um patamar de vida proporcional a dos personagens brancos. Ele aparece no final da história explicando que após a separação perdeu o contato com a família. Ao saber do falecimento de Edna, descobriu o endereço da nova família de Sérgio. Ele se formou em engenharia e trabalha para uma Companhia, fazendo estradas em vários países. Aproxima-se do filho, mas devido a sua vida nômade, deixa-o morar com os tios.

Percebe-se que há intenções em construir um cenário realista, para que, mostrando sua indignação, o narrador tente desnaturalizar o discurso preconceituoso. Dessa forma, parece convidar o leitor a exercer a alteridade. Ainda assim, a forte intenção de denúncia do racismo acaba por manter os personagens do segmento étnico-racial negro marginalizados em oposição às personagens brancas, em maior número na narrativa.

Outras personagens merecem nossa atenção nessa obra de Walcyr: Clarice e Joyce se distanciam do amigo Leo, pois a sua mãe, Dona Bina, não quer que elas tenham contato com o menino negro. Contudo, no final do texto, há uma conversa entre Clarice – triste pela distância do amigo que tanto gostava – e sua avó, que a explica que ela é afrodescendente, por isso tem alguns traços negros. “Foi então que Clarice descobriu. Ela, a avó, era filha de mãe mulata. A mãe de sua mãe, trisavó de Clarice, era escrava.” (CARRASCO, 2003, p. 71).

Assim, descobrimos que, pelo fato de ter seus traços negros amenizados pelo processo de mestiçagem, Bina nega sua descendência africana e, vale-se de sua autoridade de mãe para inculcar seu discurso nas filhas. Isso mostra uma valorização da beleza mestiça acima da beleza negra. Mascarar sua negritude significa ter mais respeito e é um meio de colocá-

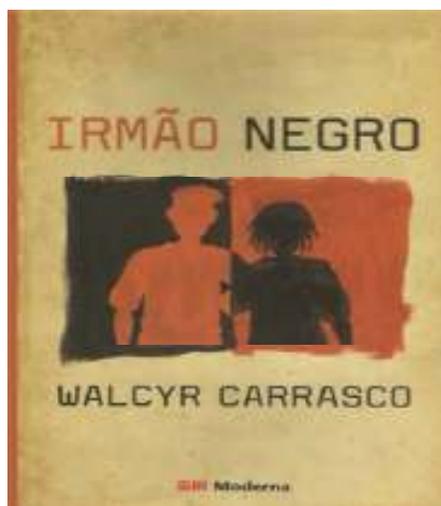
la em uma posição social mais confortável. Mais uma forma de conflito racial, agora da personagem consigo mesma, numa tensão em torno da identidade negra.

É somente pelo autoconhecimento como pertencente ao grupo racial negro que Clarice consegue aceitar Sérgio como semelhante. Ela se reconhece positivamente como negra. “Agora que a avó dissera, percebeu que vários dos seus traços lembravam os dos negros.” (CARRASCO, 2003, p.72). E revelou: - Mas eu adoro meus cabelos, e todo mundo diz que minha boca é linda! – Surpreendeu-se. – Eu devia agradecer minha bisavó! (CARRASCO, 2003, p.72). A identidade de Clarice é construída, pois, nesse diálogo com o outro, na negociação de diferenças e semelhanças.

3.2.2. Projeto gráfico

Essa edição da editora Moderna é uma brochura em tamanho médio, contendo 80 páginas disponíveis num arranjo visual confortável para leitores habituados a textos mais extensos. Destinado ao público juvenil, o recurso de narração por um adolescente (embora sua linguagem, muitas vezes, não corrobore para a verossimilhança do texto) aproxima a narrativa dos leitores. Em certo momento, há interação com o leitor: “Mas disso vocês já devem ter desconfiado.” (CARRASCO, 2003, p.77).

As ilustrações ficam por conta da equipe editorial. Segundo informações pré-textuais, os ilustradores são: Herrero (capa) e Victor Tavares (ilustrações de miolo). Inclusive, a dupla autoria é revelada na distinção dos traços: a capa vale-se apenas do delineamento (contorno) das personagens e revela o cabelo como marca identitária: Sérgio usa tranças. Já nas páginas, Sérgio tem cabelo baixo e as personagens têm seus traços físicos visíveis e não estereotipados. É realçada a expressão de tristeza do menino negro, geralmente, ligada ao seu segredo (figura 7).

Figura 6 – Capa da obra *Irmão Negro*

Fonte: Carrasco, 2003.

Figura 7



Fonte: Carrasco (2003, p.38)

Em preto e branco, as ilustrações intratextuais exercem a função de pontuar o início ou final da narrativa e a mudança de algumas cenas. São rarefeitas na obra e ocupam os espaços em forma de vinhetas, como mostra a figura 7.

Entre os paratextos, há dados biográficos de Walcyr Carrasco, além de um relato sobre sua relação com a obra *Irmão Negro*: “Quando resolvi escrever esse livro, pensei muito na questão do negro no Brasil” (CARRASCO, 2003, p.78). O autor coloca as suas intenções ao discutir a temática do preconceito racial, principalmente. Na quarta capa, há uma síntese convidativa para a leitura da obra.

3.2.3. A literatura como pretexto para o discurso utilitário

Vemos em *Irmão Negro* uma obra com interesses explicitamente utilitários. Várias passagens do texto ilustram a tentativa de tornar útil o texto literário. Citamos algumas delas.

Em certo momento, Leo desabafa com o pai sobre a angústia que está sendo ter um irmão negro, revelando a sua insatisfação. O pai, na posição de autoridade adulta, tenta amenizar o sofrimento do filho. Mas, o que deveria ser apenas um conselho, transforma-se numa verdadeira aula sobre preconceitos e formas de racismo (a “conversa” ocupa 4 páginas do livro), como mostram os fragmentos, a seguir:

Meu pai falou durante muito tempo. Explicou que nos Estados Unidos o preconceito racial é tão grande que até existe uma organização, chamada “Ku

Klux Klan”, que comete violências contra os pretos. Muitas vezes, mata. Uma organização de brancos que surgiu após o fim da escravidão. No Brasil, explicou meu pai, o preconceito é disfarçado, mas existe. (...). (CARRASCO, 2003, p.48).

E ainda: “Meu pai falou de muitas coisas bonitas, durante bastante tempo. Explicou também que muita gente tem, sim, preconceito. Ter um irmão preto pode ser difícil. Mais difícil ainda é ser o próprio negro, sentindo na pele a dor do preconceito.” (p.50).

Essas passagens revelam o caráter autoexplicativo do texto. Mostra a necessidade de se colocar uma voz adulta como instauradora de verdades. Será que as vivências de Leo até aquele momento já não evidenciavam a existência do preconceito em suas diversas nuances e, por si só, não o faziam refletir sobre tudo aquilo? Parece-nos que as ações são desencadeadas de forma a promoverem uma discussão sobre racismo. Tudo é pretexto para o discurso moralista e utilitário.

Ainda, se observamos a linguagem utilizada pelo narrador veremos que, apesar de explorar períodos curtíssimos e um vocabulário simples, é um registro muito culto para ser utilizado por um adolescente em contextos informais. Isso gera um estranhamento do leitor, ao se deparar com construções frasais do tipo (CARRASCO, 2003): “Meu avô os escondera todo aquele tempo!” (p.9) ou “Já havia reservado lugar no voo da tarde seguinte” (p.17). O uso desse registro parece ter sido mais uma estratégia de tornar o texto utilitário para uso pedagógico, visto a aproximação ao português padrão pregado pela escola. Portanto, o aspecto literário de *Irmão Negro* é, geralmente, prejudicado em prol do discurso marcadamente utilitário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideradas as limitações do recorte de leitura deste trabalho, vimos que as obras analisadas retratam o personagem negro e seu contexto social de formas diferentes. Em *Kofi e o menino de fogo* temos o negro protagonista valorizado em sua imaginação infantil e boa exploração das características africanas no texto verbal e nas ilustrações. Já em *Irmão Negro*, os personagens negros ainda são delineados em espaços de pobreza e vulnerabilidade. Evidencia-se o discurso racista que recai sobre esse segmento étnico-racial.

Acreditamos que essas obras possam influenciar no processo de identificação do leitor negro, pois este pode colocar-se no lugar da personagem negra construída nessas narrativas. Contudo, a forma como o negro é delineado na obra *Irmão Negro* contribui para evidenciar ainda a supervalorização do segmento étnico-racial branco. Nessa narrativa, é a insistente reprovação do discurso racista, pelo narrador, que pode fomentar o exercício da alteridade pelo leitor não negro frente às situações de preconceito vividas por Sérgio.

Percebemos certa novidade nessas obras ao abordarem a temática africana, em *Kofi*, e a reflexão sobre as relações étnico-raciais estabelecidas em diferentes espaços sociais: África e Brasil. Ainda assim, em *Irmão Negro* temos apenas inovação temática, visto que as personagens negras continuam delineadas ficcionalmente de forma inferior ao segmento étnico-racial branco. A obra reforça estereótipos cristalizados sobre os negros.

Em ambos os textos, a tensão entre o discurso utilitário e o estético é estabelecida, o que é comum em obras destinadas ao público infantil/juvenil. Porém, na obra de Nei Lopes, o valor estético da narrativa não é prejudicado. Sem muito pragmatismo, a narrativa é útil à medida que ajuda o leitor a entender e administrar seus conflitos internos. Enquanto na obra de Walcyr Carrasco, vimos o objetivo pedagógico e moralizante acima do trabalho estético com a linguagem literária.

Diante disso e em conformidade com a lei supracitada, se utilizadas em contextos educacionais, as duas obras podem ser instrumentalizadas de forma transdisciplinar, valendo-se dos temas transversais: pluralidade cultural ou relações étnico-raciais. Os paratextos de *Kofi e o menino de fogo* e as informações pedagógicas em *Irmão negro* levam-nos a crer que foram construídos em conformidade com esse “paradigma emergente” que

se coloca sobre a produção para crianças e jovens: o de ser útil pedagogicamente, atingindo diversas áreas de conhecimento.

Frente a essas observações, afirmamos que a nossa intenção primeira de avaliar obras infantis/juvenis com abordagem das relações étnico-raciais foi evidenciada não como forma de instaurar um modelo de literatura ideal para crianças e jovens, mas para promover a discussão sobre essa produção cultural, visto que podem caracterizar uma quebra ou confirmação de preconceitos criados sobre negros. Devemos dar atenção às modificações relevantes dentro do contexto atual da literatura infantil/juvenil.

A partir da razoável revisão bibliográfica feita neste trabalho e pelo confronto entre as obras analisadas, vimos que a literatura brasileira tem se esforçado para dar conta da complexidade cultural do país, sem negligenciar as contribuições do negro na formação nacional. Assim como vem tentando articular bem as temáticas emergentes, como é a das relações étnico-raciais, com a qualidade estética das produções destinadas ao público infantil e juvenil. Contudo, um olhar atento sobre essa administração do utilitarismo no texto ainda é necessária, frente ao incessante apelo mercadológico.

O conhecimento histórico da constituição da literatura infantil/juvenil pontuado aqui foi importante para compreendermos como o discurso utilitário sempre esteve presente nessa produção cultural. Pensando na exigência de se incluir as afro-literaturas na escola, subentende-se que esse utilitarismo é ainda mais acentuado. Cabe a nós, enquanto professores e mediadores de leitura, atentarmos para o perigo de se descaracterizar a linguagem literária em favor desse pedagogismo.

Também foi importante termos noção de como se deram as inclusões do negro na literatura. Sabermos o que isso implica enquanto ressignificação desse segmento étnico é fundamental para termos condições de enfrentar possíveis barreiras ideológicas que possam surgir ao defendermos a inserção dessa literatura nos espaços sociais e escolares.

Numa sociedade de identidades híbridas como a brasileira, atentarmos para a composição das obras, enquanto mediadores de leitura, é uma tarefa fundamental, se quisermos contemplar também as nossas crianças negras na literatura. Tendo em vista a grande parcela de negros na construção do país e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras, reforçamos a relevância da busca por uma literatura que contribua para o reconhecimento positivo do segmento étnico-racial negro e para o respeito por todos os

leitores, numa educação voltada para as relações étnico-raciais que visa superar o imaginário e representações simbólicas preconceituosas.

Diante disso, esperamos ter contribuído para fomentar a discussão entre os interessados nas afro-literaturas e para subsidiar o trabalho de avaliação e seleção de textos para crianças e jovens por mediadores de leitura, sobretudo. Para que repensem como o estatuto literário tem tratado as personagens negras em suas diferentes linguagens e busquem obras que rompam os estereótipos negativos lançados sobre esses “seres ficcionais”. Incluir essa literatura em sala de aula é um mecanismo de enfrentamento ao racismo institucionalizado, pois o professor de literatura, no caso, pode contribuir para a legitimação de determinadas narrativas que consagram ou desmitificam estereótipos.

REFERÊNCIAS

FONTES TEÓRICAS

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira** / José d'Assunção Barros. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leila Perroni-Moisés. São Paulo, Editora Cultrix, 1978.

Biografia de Nei Lopes. In: **Meu Lote** (blog). Disponível em: <<http://neilopes.com.br/biografia/#.U7K1jJRdVz4>> Acesso em Junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986> Acesso em janeiro de 2014.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África**/ Sueli de Souza Cagneti, Cleber Fabiano da Silva. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. – (Série Conversas com o Professor, 3).

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: **Textos de intervenção** / Antonio Candido; seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos** / Antonio Candido; São Paulo: Duas cidades; Ed. 4, 2004.

CANDIDO, Antonio et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5 ed. – Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. A literatura infantil: um objeto novo. In: **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 127-142. (Série Nova Consciência).

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos**: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 87-110.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em maio de 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em janeiro de 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Itaú Cultural. **A literatura infantil e seus passos de gigante**: a quantas anda o gênero no Brasil? Mesa "A Literatura Infantil e Seus Passos de Gigante: A Quantas Anda o Gênero no Brasil?" com Eva Furnari, Leo Cunha, Marcia Camargo, Marisa Lajolo e mediação de Suzana Vargas. 2011. Duração: 74'1". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PK7PuKnKgfo>. Acesso em janeiro de 2014.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Capítulo V. p. 179-217.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Unicamp/iel 1998.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes. São Paulo: Global, 2006. (coleção para entender)

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes (Orgs.). **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009. p. 156-176.

_____. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000 – 2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. Tese (Doutoramento em Letras). Departamento em Letras, UFPB, João Pessoa: [s.n.], 2010. 301f.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986. 160 p. (Coleção Educação Crítica)

População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010. In: **Resultados do Universo do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf> Acesso em maio de 2014.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

REPÚBLICA, Presidência da. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em janeiro de 2014.

SILVA, Márcia Tavares. As imagens de Noel. In: Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes (Orgs.). **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009. p. 31-39.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Gloria Pimentel C. B. de. Panorama e percurso da literatura brasileira destinada a crianças e jovens. In: **A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** – São Paulo: DCL, 2006.

FONTES LITERÁRIAS

ALMEIDA, Gercilda de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações Valéria Saraiva - Rio de Janeiro: EDC - Ed. Didática e Científica e Pallas Editora, 2011.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Sikulume e outros contos africanos**. Ilustrações de Luciana Justiniani. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

CARRASCO, Walcyr. **Irmão negro**. São Paulo: Moderna, 2003.

D'ZAMBÊ, Julio. **Como o criador fez surgir o homem na Terra**: e outras histórias da tradição Zulu/recontadas por Julio e Débora D'Zambê; Ilustradas por Maurício Veneza. – São Paulo: Mundo Mirim, 2009. (Coleção Lendas do Mundo)

LOPES, Nei. **Kofi e o menino de fogo**. Ilustrações de Hélène Moreau. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.