

**LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: da leitura
como produção de um sentido (não) multicolorido**

**AFRO-BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: from reading
as production of a uncolorful direction**

Adriana Cavalcanti Santos
José Nogueira da Silva

Resumo: Neste artigo, discutimos os efeitos de sentidos que podem ser provocados em contextos de leitura de livros de literatura infantil afro-brasileira na escola, a partir da mediação didática de antecipações/conhecimentos prévios das crianças sobre os possíveis ditos nos textos, com base nas pistas linguísticas dadas pelo título e pelas ilustrações da capa. A análise está circunscrita em um marco teórico proveniente das investigações sobre a literatura (CUNHA Jr., 2008; GOULEMONT, 1996) e nos estudos sócio-interacionistas da linguagem (BAKHTIN, 2002; 2011). A escolha do *corpus* de análise, delimitou-se pela recorrência das principais categorias enfocadas nos títulos das obras analisadas, a saber: beleza estética; ancestralidade e intertextualidade. O estudo aponta que os sentidos produzidos a partir das hipóteses levantadas pelas crianças, em contextos de leitura coletiva, mediado pelo professor, invocam diferentes sentidos ao texto, e ao depender da mediação didática pode forçar estereótipos sociais, ainda eurocêntricos, sobre o ser negro ou o ser branco (que não são de fáceis desconstruções ideológicas).

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira. Literatura Infantil. Leitura. Produção de Sentidos.

Abstract: In this article, we discuss the effects and responses that can be interpreted by reading contexts of Afro-Brazilian children's literature in school, based on the didactic mediation of children's prior knowledge about the possible sayings in the texts, based on language cues given by the title and illustrations on the cover. The analysis is circumscribed with a theoretical framework from the literature investigations (CUNHA Jr., 2008; GOULEMONT, 1996) and the socio-interactionist studies of language (BAKHTIN, 2002; 2011). The choice of the corpus of analysis was delimited by the recurrence of the main categories focused on the work analyzed and fixing on: aesthetic beauty; ancestry and intertextuality. The study points out that the meanings produced by the hypotheses raised by the children, in teacher-mediated contexts of collective reading, invoke different meanings on the text, and depending on didactic mediation can force social stereotypes, still Eurocentric, on black or white being (which are not easy to deconstruct such ideology).

Keywords: Afro-Brazilian Literature. Children's Literature. Reading. Production of Meanings.

Das Vozes Que Nos (In)Quietam...

Amarelo, branco, marrom, preto e/ou as multicores dos personagens da leitura de uma “era uma vez” reforça o postulado de que “tudo pode ser dito através do termo *história*, se lhe damos sucessivamente um conteúdo fisiológico, afetivo, cultural ou político” (GOULEMONT, 1996, p. 108). Assim, em contextos de leitura literária para crianças, o conteúdo é indutor de um sentido, com vistas ao entendimento de que a atividade de leitura, o sujeito leitor em diálogo com o texto-autor ativa o seu lugar social, suas vivências, suas

relações dialógicas com o outro, seus valores da comunidade, seus conhecimentos linguísticos e textuais.

Nessa direção, o presente artigo objetiva discutir os efeitos de sentidos que podem se provocados em contextos de leitura de livros de Literatura Infantil Afro-Brasileira na escola, a partir da mediação didática de antecipações sobre os possíveis ditos nos textos, com base nas pistas linguísticas dadas pelo título e pelas ilustrações da capa. Entendendo que a palavra “[...] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN; 2002, p. 113).

Pensar as práticas curriculares de leitura literária na escola implica também considerar que historicamente com base nas teorias reprodutivistas (GIROUX, 1986), a escola é o cenário principal na formação social dos indivíduos, uma vez que ela reproduz e/ou naturaliza boa parte das práticas necessárias para a manutenção das relações capitalistas de produção na qual os discentes têm sido, no decorrer da história da educação sistematizada, treinados para serem mão-de-obra no mercado de trabalho. Analisando essa afirmação, ratificamos o postulado de que a escola vem sendo um espaço de manutenção social. No entanto, ela não delimita apenas no que diz respeito às classes, mas também ao gênero e às etnias. Tais pressupostos induzem ideologicamente as práticas curriculares cotidianas, em especial: os eventos e práticas de leitura (letramento), a mediação e a seleção dos textos literários.

A leitura da Literatura Afro-Brasileira é um direito. E, o ambiente escolar indutor da leitura literária deve ser plural, mas infelizmente nem sempre se configura de tal forma, pois mantém processos de exclusão pautados em ideologias eurocêntricas que negam os valores culturais de crianças e de adolescentes, e de remanescência africana (SOUZA, 2008; CUNHA Jr., 2008) e/ou reforçam estereótipos de segregação social.

Nossas preocupações são provenientes da aproximação de leituras literárias afro-brasileiras produzidas para crianças, na qual observamos que, dependendo da construção discursiva dos títulos e das imagens ilustrativas das capas, podem provocar no leitor, ou no ouvinte, em casos de rodas de leitura e na leitura deleite, em situações didáticas de levantamento de antecipações e hipóteses sobre o tema tratado no livro, contexto que podem reforçar a reprodução de estereótipos negativos sobre a estética e a ancestralidade de personagens negros em detrimento da sua cultura como marca identitária. Nesse pensar, Horikawa (2006, p. 46) salienta que a leitura

[...] é dotada de uma historicidade que se coloca para o leitor e que, de maneira ou de outra, influencia o seu processo de constituição de sentidos. A leitura constitui-se, pois, a partir da composição entre elementos já dados culturalmente e os elementos que vão ganhando densidade à medida que o processo se realiza.

A leitura é sempre produção de um sentido pelo leitor, tal premissa reforça o entendimento de que a leitura literária afro-brasileira, em contextos de práticas curriculares de letramento escolar, implica em contribuir para o reconhecimento da diversidade cultural entre os povos. Pois, muitas vezes, em suas propostas de leitura, não se trata de uma literatura apenas para a criança negra ou branca, mas, uma literatura que valorize a cultura afro-brasileira em suas diferentes formas de expressão cultural. Desconstruindo uma cultura docente de leitura de uma Literatura Infantil na escola extremamente marcada por uma estética eurocêntrica, que reforça, inclusive, os fenótipos de personagens “brancos”, que possuem características físicas estéticas que socialmente estão dentro do modelo de beleza estabelecido pela ordem vigente.

Contudo, a mediação didática pode ser pertinente para se trabalhar as diferentes identidades étnicas tão presentes e, ao mesmo tempo, ignoradas, como é o caso de alguns livros que trazem traços culturais africanos e afrodescendentes. E, de acordo com Oliveira e Silva (2014, p. 2),

o trabalho com essa literatura é de grande valia para a valorização de nossa herança cultural africana. Não podemos esquecer que vivemos em um país diverso e, por tanto, a Branca de Neve, a Chapeuzinho Vermelho, etc., não representam todas as nossas crianças e não abrem um leque de possibilidades para que, na infância, seja construído o conhecimento, a valorização e o respeito a nossa diversidade.

A Literatura Infantil Afro-Brasileira na escola, e, conseqüentemente, a disseminação de livros que abordassem esse tema transversal, é historicamente marcada com a publicação da Lei nº. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, especificamente em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Conseqüentemente, História e Cultura Afro-Brasileira passam a ser conteúdos/temas de livros paradidáticos para a Educação Básica. Desse modo, a leitura literária na escola de obras de ficção, voltadas ao público infantil que tematizam a cultura afro-brasileira ainda está em processo de consolidação e, de certo modo, crescendo nos

últimos anos por meio da produção de autores brasileiros. E, estão a ser difundidas nas escolas por programas do Ministério da Educação (MEC).

Literatura Infantil: ponderando ecos de vozes históricas

“O aparecimento da Literatura Infantil é concomitante com o surgimento da concepção de criança como um ser em desenvolvimento [...]” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 3). Segundo Ariès (1986), em *A História Social da Criança e da Família*, isso aconteceu “[...] por volta do século XVIII, quando adultos enxergavam as crianças como homens e mulheres em miniatura, por isso estes compartilhavam do mesmo espaço daqueles, pois não havia uma atenção especial para os indivíduos em fase de crescimento biológico e intelectual” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 3).

Nesse contexto, ocorreu uma conexão entre a Literatura Infanto-Juvenil e a Pedagogia, pois grande parte dos docentes expressou intensa inquietação diante da ausência de obras literárias voltadas para a infância e a juventude. Assim, segundo Bier (2004 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 3),

as profundas transformações ocorridas no âmbito social e econômico, principalmente com o advento do capitalismo e da burguesia, fizeram com que surgisse uma nova concepção familiar e educacional, na qual a criança passou a ocupar um espaço privilegiado. Com o intuito de capacitar cidadãos a fim de enfrentar um mercado de trabalho competitivo, tornava-se imperioso o preparo eficiente das crianças para o trabalho e, conseqüentemente, para um desenvolvimento social sustentável. Nesse sentido, reorganiza-se todos os produtos culturais destinados a infância e, dentre eles, especialmente o livro.

De acordo com Oliveira (2007 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 3), “a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral”. Esse entendimento é reafirmado pelo grande interesse em relação aos “contos populares” que inspiraram a Literatura Infantil. Dentre os autores clássicos é possível destacar o francês Charles Perrault (1628-1703), “que rejeitou a arte da antiguidade e escreveu/reescreveu contos populares, reunidos no livro *Contos da Mamãe Ganso*, possuindo uma escrita com características morais de inspiração cristã” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 3). Entretanto, seus contos não se restringiam apenas a este aspecto, conquanto sua abordagem possa ser considerada admonitória, por apresentar sempre uma “lição de moral”, sendo os mais conhecidos: A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e O Pequeno Polegar.

Os irmãos Jakob Grimm (1785-1803) e Wilhelm Grimm (1786-1859), também, recontaram contos da tradição oral e os publicaram no ano de 1812, com o título “Conto de Criança e do Lar”, tais como: João e Maria, Rapunzel e Branca de Neve. Eles “[...] viajaram por diversas regiões da Alemanha e coletaram inúmeros contos populares, contudo essas estórias não eram destinadas às crianças [...]” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 4).

Sobre a Literatura Infantil brasileira, parece não haver nenhum registro de uma tradição literária dedicada à infância no Brasil Colônia. No entanto, conforme afirmam Oliveira e Silva (2014, p. 4),

[...] há um imenso acervo de contos populares conservados pela tradição oral, chamados de “estórias de Trancoso”, nome justificado pela publicação portuguesa de “*Histórias de Proveito e Exemplos*”, do autor português Gonçalo Fernandes Trancoso, lançada em 1575, com imenso sucesso no meio popular ibérico. No entanto, no Brasil, o termo “estórias de trancoso” intitula um gênero narrativo popular, contendo estórias do autor que possuem uma forte intertextualidade¹ com as narrativas orais ou até mesmo outras que não têm participação do autor, a não ser o gênero que possui o seu nome. (grifos dos autores).

A respeito do contexto envolvendo a literatura na época colonial brasileira, Moises (1985 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 4) acredita que:

os demais colonos que continuaram a chegar mais tarde já traziam em sua bagagem os “Contos Populares de Portugal”, recolhidos e publicados em 1569 pelo escritor Gonçalo Fernandes Trancoso e, por isso, conhecidos por “estórias de Trancoso”, ou ainda, “da carochinha” ou do “Arco da Velha”. (grifado no original).

O início da editoração literária voltada para a infância no Brasil teria sido impossível sem a criança da imprensa, que aconteceu somente no início do século XIX, quando o imperador português

D. João VI vem ao Rio de Janeiro com uma corte contendo cerca de 15.000 pessoas, o que forçou o mesmo a tentar criar, no Brasil, um ambiente mais próspero, fundando escolas de nível superior, o primeiro jornal brasileiro (a *Gazeta do Rio de Janeiro* em 1808), abrindo bibliotecas e até mesmo financiando pesquisas, configurando assim, avanços sociais, econômicos, científicos e estilísticos (grifo dos autores).

¹ A intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade (KOCH; ELIAS, 2006, p. 86).

Tal literatura se justificava em função de objetivos meramente didáticos, sendo utilizada apenas pelos filhos da classe economicamente favorecida. De tal modo, os contos infantis de origem europeia tornaram-se reconhecidos em território brasileiro. E, também, nesse contexto histórico, as crianças começaram “a receber uma atenção especial, na qual as histórias infantis não eram apenas utilizadas em momentos de descontração, mas também como instrumentos pedagógicos” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 6). Neste entendimento,

autores da crítica sociológica do século XX como György Lukács, Mikhail Bakhtin e Antônio Cândido, aqui contemplados por terem algo em comum: pensar a literatura como fenômeno diretamente ligado à vida social. Veem a literatura não como um fenômeno independente ou que a obra literária seja criada a partir da vontade e da inspiração do artista. Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. E estudando essas marcas dentro da literatura podemos perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estrutura, quais eram os seus valores. (BIER, 2004 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5).

Nessa compreensão, é preciso enfatizar que a Literatura Infantil foi aperfeiçoada e difundida em território nacional, entre o fim do século XIX e o início do século XX, em um contexto no qual “[...] os padrões sociais estavam focados em normas rígidas de comportamento, pois era uma nação que ainda estava buscando uma maior consolidação social” (OLIVEIRA, 2007 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5).

Nesse contexto, após a abolição do sistema escravista, ainda se almejava o “branqueamento” populacional, com um projeto de eugenia² e de aproximação do país aos “padrões culturais” da Europa. E, “é nesse período que os intelectuais passam a difundir princípios científicos que mostram as diferenças biológicas e raciais entre os seres humanos” (NUNES, 2011 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5).

“Nos primeiros trinta anos do século XX, a política no Brasil é tomada pela preocupação da formação de uma identidade étnica em que o negro é visto como um problema” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5). Vale ressaltar que seguindo tal objetivo, e enxergando a população negra como um problema, a Constituição Brasileira de 1934, em seu Art. 138, afirma que mulatos, negros ou deficientes são limitados perante a educação. Portanto, ações sociais, filantrópicas ou educativas seriam apenas paliativos que não

² A Eugenia pode ser entendida como um conjunto de ideias e práticas relativas ao “melhoramento” da raça humana, que, historicamente, foi utilizada como ciência para justificar práticas discriminatórias e racistas.

resolveriam as desigualdades estruturais que colocam a população negra em uma posição inferior socialmente.

Na tentativa de embranquecimento da população é incentivada a vinda de imigrantes europeus acreditando que isso traria o desenvolvimento do país (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5), uma vez que, tornando o país mais branco por meio da miscigenação, a nação estaria mais próxima da civilidade e da modernização, essenciais para o desenvolvimento estabelecido pelo projeto de progresso nacional. Assim, segundo Oliveira e Silva (2014, p. 5),

Tal momento histórico sofreu uma intensa influência europeia no que diz respeito à literatura, inclusive infantil, através de produções de livros lançados na Europa, entre os infantis temos clássicos como: *Os Dons Robinsons*, uma adaptação de Robinson Crusóé, de Daniel Defoe, e a obra *Conselho e avisos de uma mãe a seus filhos*, de Maria Trindade de Portugal Malheiro de Melo Baiana. Percebemos então que houve uma tentativa de homogeneização cultural com o objetivo de branquear e europeizar a educação e o povo brasileiro. No entanto, o perfil atual da sociedade e do aluno brasileiro exige outros olhares a respeito da literatura que é exposta na sala de aula, tendo em vista a histórica presença, a contribuição africana e afrodescendente na formação brasileira e a luta dos movimentos negros pelo reconhecimento dessa presença e dessa contribuição. Esses pressupostos deram origem a Lei nº. 10.639/03³, o que nos leva a discutir de maneira mais eficaz o multiculturalismo em que sempre vivemos.

Nessa perspectiva, é possível perceber que outras histórias precisam ser inseridas no ensino da Literatura Infante-Juvenil nas escolas. Os alunos devem ser apresentados a outros tipos de heroínas e heróis, além de outros “estilos de enredos”, diferentes daqueles de origem europeia. O continente africano e sua população constituem a história e cultura do Brasil, por isso, sua mitologia e literatura, em geral, carecem de ser conhecidas. Para tanto, torna-se de grande valor o trabalho com uma “nova” Literatura Infantil que permita o exercício dessa diversidade na escola, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecê-la, e, conseqüentemente, reconhecer a sua relevância para a constituição histórico-cultural brasileira.

³ “Lei que altera a LDB em 2003 tornando obrigatório ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente, determinando que Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (NUNES, 2011; OLIVEIRA, 2013 apud OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 6).

Leitura Literária na Escola e a Produção de Sentido

A leitura entendida por nós como diálogo autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006) que acontece por meio da atividade de produção de sentido. Ler é, contudo, constituir e não reconstituir um sentido (GOULEMON, 2008). Para Goulemont, (2008, p.108), ainda, “ler é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário”. E o leitor para construir um sentido para o texto, utiliza-se de estratégias cognitivas de leitura, que devem ser ensinadas na escola, tais como antecipações, inferência, seleção e verificação. Segundo Solé (1998, p. 73), “as estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela [...]”, tornando-se um leitor autônomo. Goulemont (2009) afirma que o leitor, na relação com o texto, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. Para o autor,

o sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido da palavra, do agrupamento de frases, sobre o texto (GOULEMONT, 2009, p. 108).

O *fora-do-texto*, no contexto de uma leitura literária afro-brasileira, pode ser entendido como “uma história coletiva e pessoal. Dessa última, podemos discernir dois lados; o que nos liga ao contemporâneo e o que constitui nossa marca (GOULEMONT, 2009, p.110)”. Em uma prática de leitura literária e da/na produção de sentidos, estamos diante de uma memória coletiva e institucional, de uma coletividade nacional que, historicamente, reforça ou reforçava uma literatura infantil eurocêntrica. Porquanto, toda leitura pode ser entendida como uma leitura comparada, uma relação do livro com outros livros (GOULEMONT, 2009).

Em se tratando das implicações de uma leitura comparada, como sabemos, tradicionalmente, os personagens negros ocupavam papéis subalternos e estereotipados em narrativas históricas. Segundo Moore (2012, p.69),

a naturalização da escravidão negra encontra sua fonte de legitimação na lenda muçulmana segundo a qual “Ham”, filho de Noé, e ancestral dos negros, foi condenado a ser negro por causa do seu pecado, essa “maldição”, segundo a narrativa, foi transmitida a todos os descendentes de Ham. (grifos do autor).

O autor supracitado nos dá outro exemplo pertinente, séculos após a morte de Maomé, os muçulmanos recolheram *hadiths*, tradições que informam as ações e as falas do profeta. Apesar de apócrifos, esses escritos preservam e perpetuam hábitos e valores, alguns condenam determinadas “raças”, como assim compreendiam, por exemplo, sobre o etíope, “faz-se dizer o profeta que ‘quando tem fome, ele rouba, e quando ele está saciado, ele fornicava’” (MOORE, 2012, p. 74-75). Essas narrativas, entre tantas outras no decorrer da história naturalizam e inferiorizam o estereótipo negro no imaginário social.

Segundo Colomer (2007, p. 60), as narrativas infantis oferecem uma experiência, entre outras, de uma incursão na tradição cultural,

em uma espécie de praça pública onde se reúnem todas as perspectivas desde que os humanos contemplaram o mundo, ali onde ressoa o coro de vozes, o patrimônio dos textos, que acumulam ao longo dos séculos. Cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Os livros infantis convidam a tomar assento nesse foro e a dele participar. Através de sua leitura, as crianças podem entender como funciona esse eco e estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a tradição.

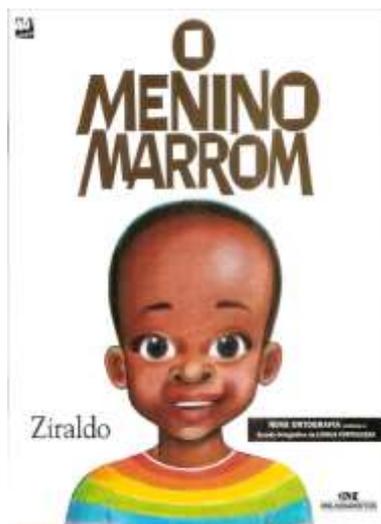
Definitivamente, há que se “cuidar” da produção e disseminação da literatura infantil afro-brasileira orientada para a formação e o reconhecimento de uma identidade cultural. Pois, no Brasil, a história e a cultura negra presente em todos os espaços da sociedade, sua representatividade não se dá na mesma proporção, uma vez que nossas instituições e valores oficiais estão alicerçados numa visão eurocêntrica de sociedade. Em grande parte, as escolas ignoram as africanidades, seus traços culturais e afrodescendência do povo brasileiro. Isso gera um ônus para a população afrodescendente, invisibiliza sua representatividade e participação na construção história e social. Referimo-nos às africanidades como o conjunto de elementos de culturas diversas vinda da África e que “estão presentes e ressignificadas em nosso país sob as mais diversas manifestações; capoeira, comunidades de quilombos, grupos religiosos de umbanda e candomblé, danças, festas” (VIDEIRA, 2008, p. 217).

Dos sentidos que emergem da leitura literária afro-brasileira

A prática de leitura na escola pressupõe a vivência de três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para efeito de análise, dialogaremos, nesse momento, sobre as possibilidades de produção de sentidos produzidos pelos alunos a partir de problematização provocadas pelos títulos e das ilustrações da capa no momento da pré-leitura da literatura afro-brasileira em contexto de mediação didática. Esses sentidos se configuram no contexto

da produção de hipóteses e de juízo sobre a verossimilhança a partir e com o título no momento da leitura coletiva.

Dentre a investigação de cinquenta obras direcionadas ao tema transversal cultura afro-brasileira, selecionamos para efeito de análise cinco capas das referidas obras. A escolha das obras se deu pela recorrência dos temas enfocados pelos títulos, a saber: beleza estética; ancestralidade e intertextualidade. Sendo assim, observe a capa do livro do Quadro 1.



Quadro 1: O menino marrom⁴.

Na capa desse livro, podemos observar o título *O menino marrom* e a imagem de um menino negro com traços estéticos bem definidos, no que diz respeito: a cor negra, cabelos, olhos; orelhas, nariz, boca e o formato da cabeça. Ao problematizar os possíveis sentidos tratados no texto a partir do referido título, a exemplo: No livro *O menino marrom*, sobre o que vai tratar?, “Existe cor de pele marrom?”, “Quem já viu um menino marrom?”. E se observarmos a imagem do menino e estabelecermos relações com o título, poderíamos dizer que o livro trata sobre o quê? Na imagem do menino negro é evidenciada também as cores da sua camiseta (listrada/multicolorida). Sem adentrarmos na narrativa, poderíamos inferir que as antecipações dos alunos estariam limitadas aos sentidos subjacentes as características estéticas do menino negro, e a metáfora da cor marrom, evidenciando a(s) cor(es) de tonalidade da pele de pessoas negras brasileiras. Considerando que segundo Colomer e Camps (2002, p. 126):

O fomento de um ato de antecipação ativa que obriga a imaginar dentro de regras de funcionamento textual e a necessidade de justificá-la mediante

⁴ Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=o+menino+marrom+imagem&tbm=>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

argumentos no debate com os colegas e de enorme ajuda para examinar e interiorizar os esquemas narrativos tratados.

Poderíamos questionar se haveria a possibilidade da mediação do professor do diálogo sobre a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e a formação da consciência negra. Por isso que,

a arte, e portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Dado o exposto, reforçamos o postulado de que uma nova proposta de leitura da literária infantil afro-brasileira para a valorização das africanidades traz uma nova contribuição que é a de um olhar multicultural no qual várias possibilidades de modelos e valores são expostos para serem conhecidos e respeitados, por crianças negras e não negras. Reafirmando o postulado de que a herança cultural e identitária transmitida através dessa literatura é de grande importância para a sociedade em geral independente da ancestralidade e classe social. É preciso reconhecer para valorizar e respeitar, bem como para se reconhecer como importante enquanto indivíduo e grupo social. Pois, a leitura da literatura traz em si o exercício do conhecer, reconhecer, respeitar e valorizar. E a leitura da literatura constitui-se, pois, a partir da composição entre elementos já dados culturalmente e os elementos que vão ganhando densidade à medida que o processo se realiza. (HORIKAWA, 2006, p. 46).

Dando continuidade a análise, observemos a capa do livro *Menina bonita do laço de fita*⁵, de Ana Maria Machado, que conta a história de uma menina negra, de olhos “que pareciam duas azeitonas pretas”, que tem cabelos “enrolados e bem negros, feito fiapos da noite”, conforme o Quadro 2.

⁵ Premiados e traduzidos de Ana Maria Machado, autora que já vendeu dezoito milhões de exemplares de seus mais de 100 livros no Brasil e em mais 17 países do mundo. A escritora ocupa, atualmente, a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras, que pertencia ao Dr. Evandro Lins e Silva.



Quadro 2: Menina bonita do laço de fita⁶

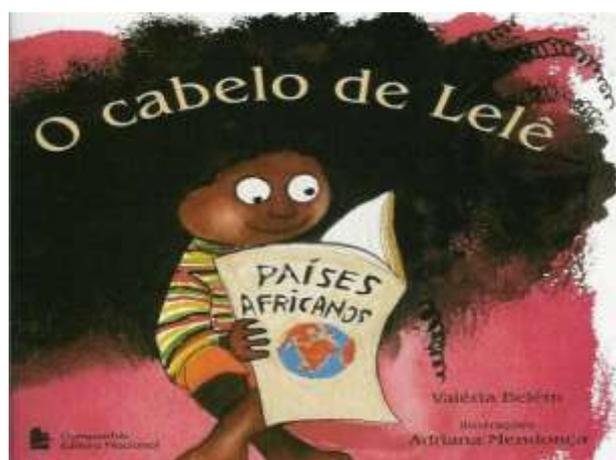
Numa primeira aproximação das pistas contidas na capa do livro, inferimos que a autora dar ênfase também na valorização estética da personagem, evidenciando: a cor negra da personagem, os olhos grandes e pretos, o cabelo, a boca e o nariz, ambos expressivos. Nesse sentido, o levantamento de antecipações prévias sobre o tema a ser tratado no referido livro se limitaria a inferências a partir de tais pistas linguísticas. Supomos que no contexto de uma prática de leitura, ao se problematiza: hoje, farei a leitura do livro *Menina bonita de laço de fita*, de Ana Maria Machado, sobre o que vai narrar à história? Pode ser observado ainda a evidência da cor da pele dos personagens: a menina negra e o coelho branco.

Dado o exposto, questionamo-nos: evidenciar qualidades estéticas entre as crianças pode ajudá-las a construir uma consciência de valorização as diferentes etnias? É sabido que a leitura da literatura infantil pode trazer para as crianças modelos de valores e comportamentos que tendem a ser imitados. Horikawa (2006, p. 46) salienta que a leitura “[...] é dotada de uma historicidade que se coloca para o leitor e que, de maneira ou de outra, influencia o seu processo de constituição de sentidos”.

Não é surpresa afirmarmos que a escola ainda pode provocar a reprodução de uma homogeneidade através de sua tradição e ensino que reforçam a marca do eurocentrismo, fato que traz como consequência a supervalorização curricular ao que é europeu ou euro descendente. É uma notável negligência às histórias, às culturas e às contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da Américas, africanos.

No caminho da mesma abordagem das qualidades estéticas dos personagens negros nas narrativas, encontramos a obra “O cabelo de Lelé”, observem o Quadro 3.

⁶ Disponível em: <www.google.com.br/search?q=MENINA+BONITA+DE+LAÇO+DE+FITA+IMAGEM>. Acesso em: 16 nov. 2018.



Quadro 3: O cabelo de Lelé⁷

No diálogo entre o título *O cabelo de Lelé* e a ilustração da capa, percebemos explicitamente que a obra evidenciará também, entre as crianças, o reconhecimento das características estéticas do personagem Lelé. Como nos livros supracitados, os traços mais marcados são: o cabelo, a cor negra, os olhos grandes e expressivos, o nariz e a boca do personagem. Tal como na obra *O menino Marrom*, de Ziraldo, aqui também o personagem é apresentado vestido com um “casaco/blusa” listrada e multicolorida. Embora, na ilustração o personagem Lelé esteja simulando o ato de leitura de um livro que trata sobre “raízes africanas”, tal capa reforça o nosso postulado de que a produção de sentido com base na leitura do título e da ilustração, em contexto de mediação didática de levantamento prévio sobre que possivelmente vai ser tratado no texto, pode se limitar a descrição do cabelo de Lelé, evidenciado na capa (como poderíamos descrever o cabelo de Lelé?). Nossa análise, nos limites do presente texto, não adentra pelo discurso produzido na narrativa, desse modo, não temos elementos para inferir qual a relação entre título, a ilustração e os países africanos.

Entendemos que a leitura é uma atividade social marcada pela historicidade dos sujeitos, pelas as vozes que os constituem e pela sua materialidade. Assim, a perspectiva da relação entre textos, intertextualidade, para a nossa surpresa, encontramos o livro *Pretinha de neve e os sete gigantes*, observem o Quadro 4.

⁷ Disponível em: <www.google.com.br/search?dcr=0&source=hp&q=o+cabelo+de+lele+imagem&oq=o>. Acesso em: 16 nov. 2018.



Quadro 4: Pretinha de neve e os sete gigantes⁸

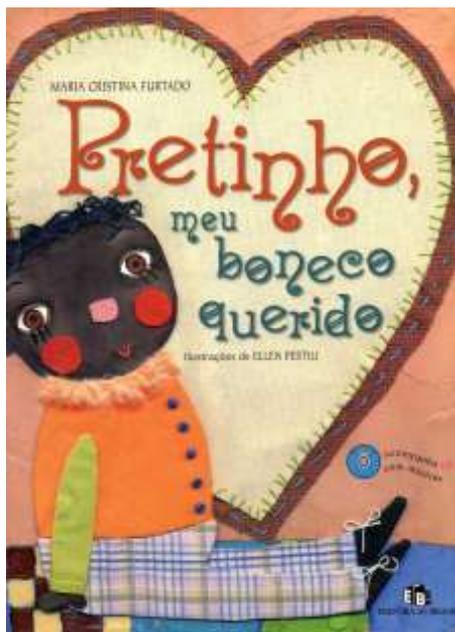
O referido título remete a memória discursiva da narrativa clássica *Branca de Neve e os Sete anões*, dos Irmãos Grimm, estabelecendo uma relação de intertextualidade. No título analisado, observamos que o autor evoca no paralelismo linguístico uma relação de antonímia, ou seja: preta *versus* branca, anões *versus* gigantes. Com base no título e na ilustração, o levantamento das antecipações/ saberes prévios sobre o desenvolvimento da possível narrativa, no corpo da obra, se restringe a pouquíssimas pistas, entre elas: uma menina negra abrindo a porta de uma casa e pratos sobre a mesa. Na referida obra também o foco estaria no aspecto estético da cor da personagem: preta (pretinha).

Sabemos que crianças gostam muito de brinquedos/bonecos, e que raramente encontrávamos bonecos na cor preta, nesse pensar: observem a capa do livro do Quadro 5.

⁸ Disponível em: <www.google.com.br/search?q=PRETINHA+DE+NEVE+E+OS+SETE+GIGANTES&dcr=>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

REVELLI, Vol. 11. 2019. ISSN 1984-6576.

E-201928

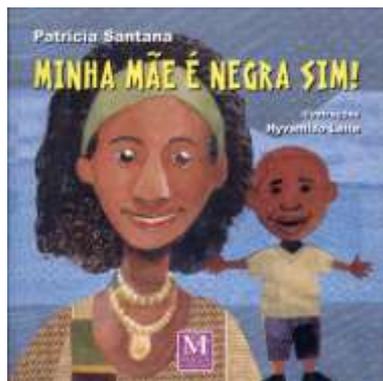


Quadro 5: Pretinho: meu boneco querido⁹

Como podemos observar, a capa ilustra o personagem “Pretinho”, um boneco de pano. E demonstra que tratar-se do boneco preferido do narrador, provavelmente. Assim, os sentidos produzidos a partir das hipóteses levantadas pelos alunos em contextos de leitura coletiva, mediado pelo professor, podem invocar a característica estética do boneco, preto, e a relação afetivas entre uma criança e um boneco. Desse modo, precisamos repensar as escolhas e encaminhamentos didáticos da leitura literária na escola, pois nossas vozes ainda podem reforçar estereótipos sociais (que não são de fáceis desconstruções ideológicas).

Reafirmamos que há que se cuidar das práticas de leitura literária afro-brasileira na escola para não “cairmos nas amarras” dos estereótipos cristalizados sobre os povos e as suas culturas, à medida que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e dados culturais” (GOULEMONT, 1996, p. 113). “O outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato” (FIGUEREDO, 2005, p. 12). Assim, as relações de ancestralidades do negro podem ser observadas no título do livro do Quadro 6.

⁹ Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/pretinho-meu-boneco-querido-acompanha-cd-2577986.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.



Quadro 6: Minha mãe é negra sim¹⁰

Se estamos tratando de um leitor real, cujas experiências anteriores de leitura não são desprezadas na produção de sentidos, no diálogo entre o título e a capa do livro, da imagem supracitada, deparamo-nos com a tentativa de uma autoafirmação da ancestralidade negra, “minha mãe é negra sim!”, talvez com o propósito, implicitamente, de valorizar a identidade e a ancestralidade negra sem preconceitos e estereótipos negativos. Desse modo, o todo (título e ilustração), supõem antecipações, em contexto de mediação didática, o reconhecimento do ser negro.

Reforçamos o entendimento de que antecipar sentidos sobre o que pode ser tratado na obra, implica entender que ler vai além da concepção que privilegiam somente as palavras e as imagens contidas na capa. Mas, se materializa no próprio entrecruzamento de vozes, minha e dos meus outros, influenciadas pelo dialogismo, pelo contexto maior e imediato e pela historicidade dos sujeitos. Porquanto, as “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

A Resistência Contínua, para (Não) Concluir em Preto ou em Branco

O estudo mostra que a partir das pistas linguísticas contidas na capa do livro, entre elas: os títulos e suas respectivas ilustrações, os autores dão ênfase na valorização estética dos personagens, evidenciando de forma enfática: os traços físicos mais expressivos do negro; a relação de intertextualidade; e os aspectos da ancestralidade.

Partindo do princípio de que a leitura da Literatura Infantil pode trazer para as crianças modelos de valores e comportamentos que tendem a ser imitados. E que, muitas

¹⁰ Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/minha-mae-e-negra-sim-4893100.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

vezes, a escola pode provocar a reprodução de uma homogeneidade de ideias de uma tradição e de um ensino que traz a marca do eurocentrismo, que supervaloriza um currículo no viés europeu ou euro descendente. Pois, é notável ainda, em muitos contextos, a negligência às histórias, às culturas e às contribuições dos povos não brancos, ou seja, negros brasileiros, povos nativos da Américas, africanos.

Preocupamo-nos em mostrar, ao logo do texto, a importância da mediação didática no momento antes da leitura que, ao depender da estratégia didática, encaminha o leitor ao diálogo com o texto, no sentido de ir confirmando ou refutando as hipóteses levantadas anteriormente. E, mais especificamente, pode reforçar, como afirmamos ao longo do texto, estereótipos eurocêntricos.

Em últimos, não na perspectiva do contraste preto e branco, precisamos escolher e analisar previamente os possíveis efeitos de sentidos que a leitura de uma narrativa da Literatura Afro-Brasileira pode provocar, reforçar ou desconstruir sobre, entre outras, traços identitários...

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- _____. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- COLOMER, Teresa. **Andar Entre Livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- _____; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler e Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CANDIDO, Antônio. A Literatura e a Formação do Homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- _____. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Me Chamaram de Macaco e Eu Nunca mais Fui à Escola. In: GOMES, Beatriz Souza; _____. (Org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da Leitura como Produção de Sentidos. In: Chartier, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HORIKAWA, Alice Yoko. **Modos de Ler em Contexto de uma Prática de Leitura de Formação Continuada: uma prática enunciativa**. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13878/1/LAEL%20-%20Alice%20Yoko%20%20Horikawa.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KOKE, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Cortez, 2006.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de; SILVA, José Nogueira de. **Literatura Infantil como Valorização das Africanidades e Afrodescendências na Escola**. 11f. Publicado em: 16 maio 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_05_2014_10_58_36_idinscrito_303_26cb56e8383748e07f3ee70ca8d74de4.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Edileuza Penha. A Lei nº. 10.639/03 na Escola: caminhos para os tambores de Congo. *In*: GOMES, Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. Dança do Marabaixo: cultura negra em busca da memória do afroamapaense. *In*: GOMES, Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza. Edições UFC, 2008.