

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ASSIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFLETRAS**

ARACELI SIMÃO GIMENES RUSSO

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: EM BUSCA DE UMA
SUBJETIVIDADE ANTIRRACISTA**

**ASSIS
2023**

ARACELI SIMÃO GIMENES RUSSO

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: EM BUSCA DE UMA
SUBJETIVIDADE ANTIRRACISTA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Encaminhamento 001

**ASSIS
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

R969L Russo, Araceli Simão Gimenes
Literatura infantil e formação do leitor: em busca de uma
subjetividade antirracista / Araceli Simão Gimenes Russo.
— Assis, 2023
154 p. : il.

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

1. Literatura infantojuvenil africana. 2. Leitura (Ensino
fundamental). 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Método
criativo. 5. Método recepcional. I. Título.

CDD 372.4

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: EM BUSCA DE UMA
SUBJETIVIDADE ANTIRRACISTA

AUTORA: ARACELI SIMÃO GIMENES RUSSO

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Letras, área: Linguagens
e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Prof. Dr. AROLDO JOSÉ ABREU PINTO (Participação Virtual)
UNEMAT - Tangará da Serra/MT

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Assis, 10 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Orientadora

Dr. Aroldo José Abreu Pinto
Avaliador Externo

Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe
Avaliadora Interna

Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Avaliador Suplente Externo

ASSIS

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade, coragem e determinação em tornar esse sonho possível.

Agradeço a minha querida orientadora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por todo ensinamento, pela carinhosa, segura e tranquila orientação e, sobretudo, pelo amor à literatura que nos uniu.

Aos meus pais, que sempre me incentivavam a estudar e buscar realizações pessoais.

Ao meu esposo Danilo e aos meus filhos, Murilo e Maisa, pelo apoio e pela paciência durante a realização do trabalho.

Aos meus professores do Programa, pela troca de conhecimentos nas nossas aulas.

Aos meus colegas, com os quais compartilhei momentos prazerosos e também de aflição.

Ao Secretário do Programa de Pós Graduação em Letras, Marcos Francisco D'Andrea que fez mais que suas atribuições com paciência e dedicação.

Ao Grupo Gestor da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, pelo apoio na aplicação das atividades com os estudantes.

Aos meus amados alunos do 2º ano B e às suas famílias, pelo carinho e todo empenho.

Aos professores Dr. Aroldo José Abreu Pinto e Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, pelas contribuições valiosas no trabalho de Qualificação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À porta da modernidade precisamos de nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que precisamos deixar na soleira da porta dos tempos novos [...]
Primeiro sapato: a ideia de que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas [...]
Segundo sapato: a ideia de que o sucesso não nasce do trabalho [...]
Terceiro sapato: o preconceito de quem critica é um inimigo [...]
Quarto sapato: a ideia de que mudar as palavras muda a realidade [...]
Quinto sapato: a vergonha de ser pobre e o culto das aparências [...]
Sexto sapato: a passividade perante a injustiça [...]
Sétimo sapato: a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros [...]
[...]
vale a pena aceitarmos descalçar não só os sete, mas todos os sapatos que atrasam a nossa marcha colectiva. Porque a verdade é uma: antes vale andar descalço do que tropeçar com os sapatos dos outros.

Mia Couto¹

¹ Fonte: <https://www.pordentrodafrika.com/cultura/mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalcar>. Acesso em: 24 fev. 2023.

RESUMO: O presente estudo, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), refletiu sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental I, mais especificamente, nos Anos Iniciais. Para tanto, utilizou-se o Método Criativo e o Método Recepcional, preconizados por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como propostas metodológicas. Esses métodos supõem uma relação do homem com o mundo, em que o alvo é a fruição estética associada à capacidade de criação artística. A atitude criativa se pauta por duas características; intuição e subjetividade, a primeira é a capacidade de aprender o mundo e a segunda é o predomínio do sujeito sobre o objeto. Para leitura e recepção, foram utilizadas obras dotadas de valor estético de literatura africana, afro-brasileira e de temática africana de potencial recepção infantil, que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE; do Programa Nacional do Livro Didático Literário – PNLD; e a Sala de Leitura da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, situada no município de Bauru, no Estado de São Paulo. Partiu-se do pressuposto de que a leitura dessas obras tinha potencialidades para promover a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos participantes, bem como formá-los como leitor estético (ECO, 2003). Construiu-se a hipótese de que sua recepção, por assegurar o contato com a diversidade e a literariedade, poderia ampliar o repertório cultural dos alunos, seu imaginário e, em especial, promover uma educação antirracista.

Palavras-Chave: Literatura infantil africana, afro-brasileira e de temática africana, formação do leitor, Método Criativo e Método Recepcional.

ABSTRACT: This paper, through the theoretical contribution of the Reception theories (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), aims to reflect on the critical formation of young readers in Basic Education, more specifically those who take Elementary classes. The Creative and Reception Methods by Vera Teixeira Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993) are used as methodological procedures. These methods presuppose the relationship between men and the world, in order to build aesthetic enjoyment and the capacity for artistic creation. Creativity is guided by two characteristics: intuition and subjectivity. Intuition is the ability to comprehend the world. Subjectivity is the predominance of the subject over the object. For reading and reception, we selected literary works endowed with the aesthetic value that are part of African and Afro-Brazilian literature and are about African themes. These books have the potential for the reception since they are part of the collections of the National Library at School Program – PNBE, the National Literary Textbook Program – PNLD, and are in the libraries of the school EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, located in Bauru, in São Paulo State. We argue that the reading of these literary works has the potential for promoting and broadening the students' horizons of expectations. They can contribute to the aesthetic formation of young readers (ECO, 2003). Our hypothesis is that their reception, by ensuring direct contact with diversity and literacy, could expand the students' cultural repertoire, and their imagination and promote an anti-racist education.

KEYWORDS: African, Afro-Brazilian, and African-themed children's literature, critical formation of young readers, Creative Method, and Receptive Method

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Capa e quarta capa do livro (2013).....	58
Figura 2-O menino no sapatinho (2013).....	58
Figura 3- Falsa folha de rosto (p.3)	59
Figura 4-Folhas de abertura (p.4-5).....	60
Figura 5- O nascimento (p.6-7)	60
Figura 6- A diminuta criatura (p.8-9)	62
Figura 7- Lágrimas treluzentes (p.10-11)	63
Figura 8- A alma da criança (p.12-13)	64
Figura 9- O vício (p.14-15).....	64
Figura 10- O menino no sapato (p.15-16)	65
Figura 11- As pegadas (p.17-18)	66
Figura 12- Jesuzinho (p.19-20).....	67
Figura 13- O aviso (p.21-22)	67
Figura 14- Os anjos (p.23-24).....	68
Figura 15-A noite de Natal (p.25-26).	69
Figura 16-O milagre (p.27-28)	69
Figura 17-O vazio (p.29-30).....	70
Figura 18-O presente de Ossanha (2006)	76
Figura 19-Folha de guarda (2006).....	77
Figura 20-Ricardo e moleque (p.3).....	77
Figura 21As brincadeiras (p.4)	78
Figura 22-Ossanha aparece para moleque (p.6-7).	79
Figura 23-Iansã castiga Ossanha (p.8-9)	80
Figura 24— O pássaro Cora (p.10-11).....	80
Figura 25-A tristeza de Ricardo (p.13).....	81
Figura 26-A surpresa de Ricardo (p.15)	82
Figura 27-Capa: Obax (2010).....	87
Figura 28- Folha de rosto (2010).....	88
Figura 29- A casa de Obax (p.9).....	88
Figura 30-Obax e sua mãe (p.14)	89
Figura 31-Obax e Nafisa (p.18-19).....	90
Figura 32- Jornada de aventura (p.20-21)	90
Figura 33- Obax e a mãe (p.25).....	91

Figura 34-A tristeza de Obax (p.26-27).....	92
Figura 35- O baobá (p.28-29).....	92
Figura 36- O repouso no baobá (32-33)	93
Figura 37- Fachadas da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira	105
Figura 38- As flores.....	117
Figura 39- O cabelo de flores.	118
Figura 40- Exposição do baobá	118
Figura 41- Criação individual (F- 7 anos)	119
Figura 42- Exposição dos textos da turma.....	119
Figura 45- Leitura da obra	122
Figura 46- A atividade.....	126
Figura 47- História em quadrinhos.....	127
Figura 48- História em quadrinhos.....	128
Figura 49- A capa	130
Figura 50-Quarta capa	130
Figura 51-A escrita dos desejos de Natal	135
Figura 52- O sapato e o desejo	135
Figura 53- O graveto.....	136
Figura 54- As tampinhas.....	136
Figura 55-A Árvore de Natal.....	136
Figura 56- O convite.....	138
Figura 57- As professoras.....	139
Figura 58- As estudantes	138
Figura 59- As professoras de arte	139
Figura 60- Os desejos de Natal do 2º ano B	140
Figura 61-A árvore de Natal do 2º ano B	140
Figura 62- Textos descritivos sobre Obax.....	141
Figura 63- Obax e os estudantes no Baobá.....	141
Figura 64- História em quadrinhos: Final feliz para o moleque.....	142
Figura 65-O cabelo de flores	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Publicações das quais os jovens leitores se apropriaram	55
Quadro 2- Obras infantis	55
Quadro 3- Publicações premiadas	73
Quadro 4 – Obras infantis.....	74
Quadro 5- Publicações premiadas	85
Quadro 6- Publicações Infantis.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2005	37
Tabela 2 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2008.....	38
Tabela 3 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2009.....	38
Tabela 4 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2010.....	39
Tabela 5 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2012.....	39
Tabela 6 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNLD 2018.....	36
Tabela 7 – Escola Municipal Etelvino R. Madureira 2021.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - SIMILARIDADE, HETEROGENEIDADE E LITERATURA.....	26
1.1 Uma perspectiva histórica étnico-racial	27
1.2 As leis que avivaram os estudos africanos	29
1.3 O PNBE e o PNLD na escola	33
CAPÍTULO II - LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	44
2.1 Literatura Infantil Africana, Afro-brasileira e de Temática Africana	45
2.2 De António a Mia, o escritor e a Literatura Africana	53
2.3 Análise da obra: <i>O menino no sapatinho</i> , de Mia Couto.....	56
2.4 Joel Rufino dos Santos e a Literatura Afro-brasileira	71
2.5 Análise da obra: <i>O presente de Ossanha</i> , de Joel Rufino dos Santos	75
2.6 André Neves e a Literatura de temática Africana.....	83
2.7 Análise da obra <i>Obax</i> , de André Neves.....	86
CAPÍTULO III - A RECEPÇÃO DAS OBRAS NA SALA DE AULA.....	94
3.1 A Estética da Recepção	95
3.2 O Método Criativo.....	98
3.3 O Método Recepcional	101
3.4 A escola onde a pesquisa se desenvolveu.....	103
3.4.1 Sobre a Unidade Escolar	103
3.4.2 Uma breve história do Patrono da Unidade Escolar	104
3.4.4 Proposta de recepção das obras escolhidas.....	108
3.4.4.1 A recepção da obra <i>Obax</i> : aventura pelas savanas.....	110
3.4.4.1.1 Elaboração da proposta interventiva	117
3.4.4.1.2 Sínteses das atividades realizadas	120
3.4.4.2 A recepção da obra <i>O presente de Ossanha</i> : o encanto de Cora.....	120
3.4.4.2.1 Elaboração da proposta interventiva: histórias em quadrinhos: um final para o moleque.....	125
3.4.4.2.2 Síntese das atividades realizadas.....	129
3.4.4.3 O Natal do menino no sapatinho	129
3.4.4.3.1 Elaboração da proposta de intervenção: nossos desejos de Natal.....	135

3.4.4.3.2	Síntese das atividades realizadas.....	137
3.5	Exposição dos trabalhos para a comunidade escolar.....	137
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS.....	146
	ANEXOS.....	153

INTRODUÇÃO

O professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, se liberta. (LARROSA, 2018, p.47).

Peço licença nesta introdução para tratar também de meu percurso como professora e pesquisadora. Para tanto, divido-a em dois blocos: um com este objetivo, outro, para tratar da pesquisa que, aliás, relaciona-se com meu percurso, minhas crenças e minha prática. Assim, entrelaçam-se nesta dissertação teoria e sala de aula, bem como docência, atendendo aos princípios mesmo do Programa PROFLetras.

Minha trajetória acadêmica e profissional

Nasci em 1977, na cidade de Canitar, situada no município do Estado de São Paulo. Chamo-me Araceli Simão Gimenes Russo e tenho 45 anos. Dedico-me à docência desde os 19 anos, Lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Também, passei por um período de quatro anos lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental II, como Professora da disciplina de Português.

Minha infância foi praticamente dentro da escola, pois minha mãe era professora primária da Escola Estadual de 1.º Grau, a única do município de Canitar, onde comecei meus estudos aos quatro anos de idade no Jardim de Infância, por muita insistência à minha mãe. Tínhamos em minha casa muitos livros, minha mãe sempre nos contava histórias e nos incentivava à leitura. Ela, inclusive, emprestava livros da biblioteca da nossa escola para complementar nossas leituras. Meu pai era um leitor assíduo de jornais. Passei minha infância rabiscando os muros de minha casa, brincando de escolinha. Minha mãe não se importava com nossas escritas nos muros e nos presenteava, a mim e aos meus irmãos com gizes brancos e coloridos. Quando pequena sonhava com a possibilidade de ser professora e ler todos os livros que conhecia para meus futuros alunos.

No ano de 1993, resolvi cursar o já extinto Magistério no município de Ourinhos, no estado de São Paulo, já que minha pequena cidade não oferecia o Ensino Médio. Minha opção pelo magistério deu-se pelo desejo de ser uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tal como era minha mãe, eu acreditava que seria feliz trabalhando na escola, como professora, um lugar em que eu me sentia muito bem. Já no primeiro ano, nas aulas de Português, fiquei encantada com a professora Henriqueta Maria Cury que me inspirou a fazer,

mais tarde, faculdade de Letras. Essa educadora nos incentivava a ler livros canônicos na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Terminei o magistério em dezembro de 1996, ano em que a Escola Estadual de Canitar passou pelo processo de municipalização e houve Concurso Público para professores. Das treze vagas ofertadas, uma foi minha, o nono lugar na lista de aprovação. Realizei-me em poder lecionar, onde havia estudado na minha infância e adolescência.

Iniciei o curso de Letras, no ano de 1998, nas Faculdades Integradas de Ourinhos. Foi minha segunda realização, cursar Letras já trabalhando com o que gostava. Em 1999, passei por uma avaliação de transferência para Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras FAFIJA, em Jacarezinho, no Estado do Paraná, mas não consegui conciliar o horário dos meus estudos com os das minhas aulas. Desse modo, concluí meus estudos do curso de Letras na Faculdade de Letras em Ourinhos no ano de 2000. No último ano, o professor de Literatura, Marcio Roberto Pereira, com o qual eu havia tido aula desde o primeiro ano da Faculdade, convidou-me para cursar uma Pós-Graduação *Latu Sensu*, ou seja, uma Especialização em Literatura e Ensino: formação do leitor, na área de concentração de Letras, na mesma instituição em que fiz a graduação, sob sua coordenação. Comecei a Especialização em março de 2002, as aulas eram aos sábados em período integral. Fui muito feliz durante o curso, tive aulas com ótimos professores e um módulo denominado Literatura, Criação e Recepção com o renomado e querido escritor Ricardo Azevedo.

O curso de Letras e a Especialização me deram base teórica para conseguir aprovação em terceiro lugar, em maio de 2002, no concurso para Professor de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, promovido pelo SESI na região de Presidente Prudente Estado de São Paulo onde seria meu futuro lar após meu casamento, pois meu noivo já residia nesse município. Assim, iniciei meus trabalhos lecionando no SESI 348, como Professora de Língua Portuguesa, ciclo II, na cidade de Álvares Machado, no Estado de São Paulo, em fevereiro de 2003, afastando-me sem remuneração do meu cargo de Professora de Ensino Fundamental I do município de Canitar.

Durante o tempo em que atuei como professora de Ensino Fundamental II fiz muitos cursos de formação sobre leitura e escrita, gramática e produção de textos. Lia muito para os alunos, como incentivo, e os levava, pelo menos uma vez por semana, na biblioteca escolar. A leitura me aproximava dos alunos e assegurava um bom relacionamento com eles.

Em 2004, fiz concurso para Professor de Ensino Fundamental II da SEESP, e fui aprovada, mas em uma classificação que não me permitiu a escolha no mesmo ano. Em 2005 houve concurso da mesma secretaria SEESP e minha classificação, como Professor de Ensino

Fundamental I, permitiu-me uma escolha. Como o concurso coincidiu com o anterior de Professor de Ensino Fundamental II, optei pelo cargo de Professor de Ensino Fundamental I, do qual gostava mais. Consegui escolher na Diretoria de Lins, município de Cafelândia, Estado de São Paulo, região próxima a Bauru no mesmo Estado, onde eu já tinha endereço, desde o começo de 2005, quando meu esposo Danilo fora transferido a trabalho.

Por meio do artigo 22, da Lei Complementar n.º 444, de dezembro de 1985, o qual faculta ao professor optar por permanecer como emprestado para a unidade escolar que quiser, minha escolha recaiu sobre uma Escola Estadual de anos iniciais, denominada Luíz Braga, da Diretoria Regional de Bauru, e trouxe, também, minha remoção do Cargo de Professor do Ensino Fundamental ciclo II para o já extinto SESI 296 no Município de Bauru. Na mudança, veio a necessidade de cursar outra graduação, a de Pedagogia, pois o Magistério já havia sido extinto, e era preciso voltar a estudar.

Comecei o ano de 2006 com muitas novidades, estava com dois cargos diferentes e cursando Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR. Tratava-se de um curso a distância com aulas aos sábados em período integral. A situação se agravava pelo fato de estar grávida do meu primeiro filho, que nasceria em junho do corrente ano. Entrei de licença gestante no final de maio, pois Murilo nasceu no primeiro dia de junho, cheio de saúde e beleza. Durante a licença gestante, continuei estudando, pois, ao voltar teria que realizar avaliações e trabalhos. Quando minha licença gestante cessou, optei por ficar apenas com meu cargo de Professor de Ensino Fundamental anos iniciais. Assim, tive tempo para ser mãe, estudar e trabalhar com aquilo de que mais gostava; as crianças.

Em 2007, fui convidada a trabalhar no Colégio Batista Brasileiro nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde fiquei até 2009. No final do ano de 2008, com a situação instável na SEESP, porque não conseguia remoção para o município de Bauru, prestei concurso na Prefeitura Municipal de Bauru para o cargo de Especialista da Educação Ensino Fundamental I. Em 2009, exonerei meu cargo da SEESP séries iniciais e continuei trabalhando no Colégio Batista. Em julho deste ano, terminei a Faculdade e, em agosto, fui convocada a assumir meu cargo de Especialista da Educação Ensino Fundamental I, onde estou hoje.

No mês de fevereiro de 2010, comecei a fazer um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, denominado Especialização em Gestão Escolar, achei que seria útil ter uma Especialização na área da Educação que me desse um olhar fora da sala de aula. Foram dezoito meses, semipresencial e com aulas aos sábados. Embora interessante, não obtive prazer em sua realização. Dessa maneira, constatei que, mesmo gostando de lecionar para crianças, o que me dava contentamento ao estudar era a formação em Letras e não em

Pedagogia. Assim, decidi fazer uma Pós-graduação *Stricto Sensu* em uma Universidade Pública. Na UNESP de Bauru não tinha a área de Letras, só a de Pedagogia. Então, não me animei em prestar o exame para entrar. Em 2012, tive de adiar meus planos, fiquei grávida depois de seis anos. No ano seguinte, em março de 2013, tive minha querida filha, a Maisa. Com dois filhos em idades diferentes, precisava me organizar muito bem.

Em 2015, com as crianças maiores, resolvi prestar um processo de Mestrado Profissional em Bauru, Docência para Educação Básica. No edital constava que deveria ser professor de Rede Pública. Passei na prova escrita da primeira fase, mas, não, na segunda fase. Na ocasião, inseri meu projeto, intitulado “A formação de leitores na Educação Básica: do prazer ao saber”, na Linha de pesquisa 1: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica, sob a orientação da Professora Dra. Rosa Maria Manzoni.

Apesar desse contratempo, um professor informou-me sobre o PROFLETRAS. Esse Programa, direcionado aos professores da rede pública que atuam no ensino fundamental, tem por objetivo capacitá-los para contribuir na melhoria da qualidade do ensino no país. Ele é oferecido em rede nacional e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como esse amigo havia cursado esse Programa, acreditava que seria exatamente o que eu procurava. Falou-me com tanto entusiasmo que me convenceu a prestar o exame.

Em outubro do ano de 2018, prestei o processo para o PROFLETRAS na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Assis, mas não consegui pontos suficientes para a fase de correção da produção de texto. Como estava animada para estudar, resolvi fazer outra licenciatura, aproveitando a minha graduação de Letras, fiz licenciatura em Português e Espanhol. Uma complementação da Licenciatura pela UNIFRAN e uma Pós-Graduação *Lato Sensu* totalmente on-line, em parceria com alguns professores da Rede Municipal de Bauru, pela Faculdade Dom Alberto, em Português e Literatura.

Mesmo assim, sentia que precisava do Mestrado, não como uma necessidade profissional, mas pessoal. No ano de 2020, mais precisamente em quinze de março, em um domingo, fui até Assis prestar o processo seletivo para o PROFLETRAS. Foi um dia bastante tenso, apesar de poucos casos no Brasil, a COVID 19 já começava a aparecer. Mesmo neste cenário de pandemia, consegui ser aprovada. Para mim, foi um momento de realização e de concretização dos meus sonhos. Mas só ingressei no curso, tornando-me mestranda, em abril de 2021, devido à COVID 19, que nos aprisionou por mais de um ano em casa.

Já neste primeiro semestre, na aula inaugural, conheci a professora Eliane Galvão, apresentada como professora da disciplina Literatura Infantil e Juvenil. Sua disciplina era optativa, então fiz matrícula, pois sabia que Literatura (que sempre me encantou) seria meu projeto de pesquisa. Sendo assim, em maio deste mesmo ano, defini que o enfoque de minha pesquisa seria “Literatura africana, afro-brasileira e de temática africana na sala de aula.” Essa definição partiu do contato com as obras: *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), de Kiusam de Oliveira, e *Obax* (2010), de André Neves, que me fascinaram pelo valor estético tanto no plano verbal, quanto imagético. Ambas são de potencial recepção infantil e possuem meninas inteligentes e críticas, como personagens. Estes livros, apresentados pela professora Eliane, com muita sensibilidade, despertou-me o interesse em conhecer melhor a literatura infantil africana, afro-brasileira e de temática africana.

A pesquisa em foco

A pesquisa que embasa esta dissertação se fundamenta na preocupação com a leitura literária na formação do leitor crítico (ECO, 2003). Como professora alfabetizadora, observo a escassez de práticas sociais de fomento, em especial, relacionadas à temática étnico-racial na escola, mesmo em virtude da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade nos currículos oficiais da rede de Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E da Lei 11.645, que a atualiza e complementa ao incluir a cultura indígena (BRASIL, 2008).

Acredito que o trabalho com a literatura, associado à leitura, produção literária e formação de leitores, em sala de aula, pode apresentar teor lúdico, imagético, lírico, sendo formativo e recreativo, além de explorar a temática da representatividade, pelo reconhecimento do conceito de herança cultural. A leitura mediada da literatura africana, afro-brasileira e de temática africana pode problematizar questões de identidades e, assim, fomentar a percepção do jovem leitor sobre a necessidade de construção de uma sociedade mais igualitária que combate ao racismo e à exploração, rejeitando toda forma de preconceito.

Por meio da recepção de obras literárias emancipatórias, as crianças podem ser estimuladas à reflexão e valorização histórica, cultural, social dos negros (afro-brasilidades e africanidades) e dos povos originários na formação do Brasil, desconstruindo visões equivocadas. Associar a leitura de modo a promover formação, reflexão, ressignificação e conscientização sobre nossa sociedade, pelo viés do combate ao racismo estrutural em todas as suas expressões, apresenta-se como parte de uma educação libertária. Esses fatores

impulsionaram-me a realizar a pesquisa que embasa esta Dissertação. A escola, enquanto ambiente de transformação social, precisa assumir a responsabilidade frente à desigualdade racial e fomentar a construção de uma identidade étnica e plural.

Anteriormente, não havia legislação que assegurasse os direitos e o acesso à cultura africana; sempre existiu, preconceito embora velado, mas que não incluía as diferentes vozes das crianças e jovens negros, desta maneira não garantia o acesso à cultura africana sensibilizada por preconceitos enraizados pela cultura hegemônica. O acesso à escola pertencente à elite social e exclusiva de maioria branca não inviabilizava o negro neste sistema.

Em meados de 1980, com a crescente democratização do ensino, houve muita mobilização governamental em prol de políticas de combate ao racismo e às desigualdades sociais pelas quais passaram as minorias essencialmente, a população afro-brasileira e indígena. Após crescente democratização do ensino, a educação, dever do Estado, buscou a garantia da educação básica de qualidade a todos, conforme a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei menciona em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (inciso I); e a consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XII). Este último tópico foi incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013). Essas Leis provocaram grandes mudanças na educação, pois surgiram da necessidade de assegurar o acesso e a permanência de crianças e jovens no sistema escolar considerando: “[...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial como temas do cotidiano escolar, ou seja, tema que atravessa todo o currículo do ensino básico” (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014 p.11).

Com a Resolução CNE/CP n. 2/2017 (BRASIL, 2017), de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2022²), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica, surge as Competências. Cabe destacar as seguintes:

[...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 março 2022.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2022³)

Com essas iniciativas a diversidade étnico-racial é valorizada e há uma promoção de igualdade social. Dessa maneira, a presente dissertação promoveu a mediação de leitura para que houvesse a valorização literária da cultura africana, afro-brasileira e de temática africana. Almejou-se, pela mediação de textos literários dotados de valor estético e de uma educação de viés antirracista, favorecer aos alunos o convívio com a diversidade cultural como fator de fomento à sua própria constituição identitária.

Para tanto, realizou-se a recepção, conforme categorização de Eliane Debus (2017), de obras literárias africanas e afro-brasileiras pertencentes ao subsistema infantil e de obras que tematizam a cultura africana e afro-brasileira com os alunos do 2º ano B do Ensino Fundamental I, da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, do município de Bauru, Estado de São Paulo. Muitas obras tematizam a cultura africana, independente da autoria. Debus (2017) considera como literatura afro-brasileira, aquela produzida por autores afro-brasileiros, e literatura africana, aquela publicada no continente africano que pode ser subdividida em diferentes línguas. Muitas dessas obras compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário.

O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à Cultura e o incentivo à leitura nos alunos das escolas públicas brasileiras, por meio da distribuição de obras dos acervos de Literatura (PORTAL MEC, 2022⁴). O programa visa a compor o acesso das bibliotecas e ou salas de leituras nos espaços escolares “[...] que atende aos segmentos da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, inclui também a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (PAIVA, 2012, p.14).

Em 2015, o Programa começou a naufragar. Luiz Cláudio Costa, então secretário executivo do MEC, foi categórico ao dizer que não haveria edital do PNBE em 2015 para compra de 2016. A partir da publicação do Decreto n.º 9.009, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa nacional do Livro Didático (PNLD) Literário, tendo a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não

³Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao/>. Acesso em: 17 mar 2022.

⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. Acesso em: 17 mar 2022.

era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE. Como aponta Regina Zilberman, especialista em literatura e conselheira para o Movimento por um Brasil Literário, “O PNBE acabou tendo o destino de tantos outros programas governamentais de promoção do livro e da leitura, interrompido sem qualquer explicação ou justificativa” (GLOBO EDUCAÇÃO, 2018).

Nesse contexto, esta dissertação oferece uma proposta de intervenção relacionada ao ensino da temática étnico-racial, por meio da leitura de obras presentes nos acervos do PNBE e PNLD Literário, entre outras, presentes na biblioteca da instituição de ensino mencionada, promovendo o respeito e a diversidade cultural e a construção de uma identidade, étnico-racial entre os sujeitos.

Para desenvolver esta proposta, optou-se por pautar o trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, em que “A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da interpretação de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1994, p.46).

Desse modo, para a formação do leitor literário, faz-se necessário compreender que o leitor é o sujeito ativo no processo de leitura e não um receptor passivo. Concebe-se, neste texto, a hipótese de que a leitura de obras infantis de literatura africana, afro-brasileira e de temática africana favorece as crianças o contato com um universo diferente do seu, ampliando seu horizonte de expectativa e seu imaginário, além de elevar sua autoestima, pois se percebem como herdeiras desse patrimônio cultural.

Assim, essas obras, na leitura, podem exercer função social. Para Hans Robert Jauss, essa função da leitura “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte da expectativa de sua vida prática pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (1994, p.50). Pode-se observar que a pressuposição de Jauss (1994) coaduna-se com a de Antonio Candido quando trata da literatura como “[...] fator indispensável de humanização”, pois “[...] confirma o homem em sua humanidade” (1995, p.243). Essa humanização decorre de um processo que “[...] inclui o exercício de reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (1995, p.249). Assim, por meio da frustração, ou seja, da revisão de conceitos prévios que se alarga o horizonte de expectativa do leitor. Como

afirma Jauss (1994), essa revisão é fundamental para o avanço da Ciência e o da experiência de vida, porque possibilita ao leitor expandir novos caminhos para experiência futura.

Nesta dissertação, considera-se o leitor como um vetor da Literatura que, por sua vez, em consonância com Candido, constitui-se “[...] por dinâmicos diálogos entre obras” (1995, p.251). Essas obras, quando atuam sobre outras e sobre seus leitores, comprovam sua existência na medida em que eles as elucidam e as questionam. Pode-se considerar, então, que a literatura é condicionada em seu caráter artístico e em sua historicidade, pela relação dialógica que se estabelece entre obra e leitor, a qual decorre da estrutura do texto, da presença de vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa (ISER, 1999).

No decorrer da leitura, conforme Wolfgang Iser (1996) faz-se necessário a promoção de sínteses que constituem correlatos, os quais, por sua vez, impulsionam expectativas. Neste processo, o receptor remodela e altera o objeto, desenvolvendo novas expectativas. Alternando “[...] o ponto de vista de uma perspectiva de apresentação para outra, o texto se divide na estrutura de protensão e retenção [...]” (ISER, 1999, p.55). E quanto mais comunicativo for o texto, mais ele invoca a participação de um indivíduo na construção e acabamento.

Esse indivíduo é seu leitor implícito, subjacente à estrutura de apelo do texto. O processo comunicativo efetiva-se quando esse leitor, na busca de interpretação, de materialidade, procura resgatar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Conforme Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009, p.33), “[...] esse resgate assegura ao leitor a interação com o texto, que solicita sua produtividade resultante da utilização de sua capacidade imaginativa”. Iser (1999) pontua que, só por meio dele, a leitura torna-se prazerosa.

Nesta dissertação, almeja-se assegurar esse prazer na leitura entre as crianças – leitoras empíricas –, as quais se projetam no leitor implícito para a obtenção de interpretação. Assim, entende-se a recepção de obras como importante fator de humanização, porque seu discurso literário, como destaca Ferreira: “[...] organiza o caos social, levando seu leitor a refletir acerca da realidade que o circunda” (2016, p.36).

Acredita-se que a leitura de obras estéticas leva à formação de um leitor crítico capaz de exercer sua cidadania, pois expressa seus pensamentos e tem potencialidades para rever seus conceitos prévios. Justamente, neste trabalho almejou-se assegurar essa humanização, ao se abordar a cultura africana e afro-brasileira, por meio da contação de leitura de obras literárias infantis. Embora exista a Lei 10.639/03, a qual trata da obrigatoriedade do ensino

dessa cultura; bem como a história e cultura afro-brasileira em todas as escolas sejam elas públicas ou particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, observa-se que sua mediação é pouco realizada em sala de aula.

Essa Lei, decretada pelo Congresso Nacional, foi sancionada pelo, então, Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em nove de janeiro de 2003. Ela alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando os artigos 26-A, 79-A e 79-B, como objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, bem como fornecer outras providências. Esses artigos tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, como nota-se a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 §2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e de Literatura e História Brasileira.
 [...] Art.79-B. O calendário incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse contexto, para a consecução do objetivo, realizou-se um levantamento de obras de literatura infantil africana e afro-brasileira, e de temática africana de potencial recepção infantil que pertenciam aos acervos do PNBE e PNLB, destinadas ao Ensino Fundamental I – anos iniciais, dos anos de 2005, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2018. Em seguida, verificou-se se essas obras estavam disponíveis na biblioteca da escola, em que se desenvolve a pesquisa, pois trata-se de um espaço representativo do trabalho docente (vide lista no capítulo 1, 1.3 desta dissertação). Após esse levantamento, optou-se por fazer a recepção da obra de temática africana *Obax* (2010), de André Neves, da obra afro-brasileira *O presente de Ossanha* (2006), de Joel Rufino dos Santos; e da obra africana *O menino no sapatinho* (2013), de Mia Couto. Essas obras foram apresentadas e lidas em sala de aula do 2º ano B, além de outras.

Justifica-se sua eleição, pois estão disponíveis em âmbito escolar e dotadas de valor estético. Suas narrativas exploram elementos cativantes para as crianças, pois tratam de temas de seu interesse, provenientes da natureza e do universo infantil. Suas ilustrações, por dialogarem com o texto verbal em uma relação de colaboração, suscitam leitura atenta, mas

também cativam pelo emprego de cores, texturas e formas. Seus personagens têm representação positiva e recorrem à sabedoria ancestral para a resolução de conflitos. Nota-se, também, o hibridismo de níveis de linguagem, com o recurso aos conhecimentos transmitidos pela oralidade de geração em geração, o que favorece a ampliação do repertório cultural do jovem leitor.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro destaca a perspectiva histórica étnico-racial, o contexto em que surgem as Leis de inclusão dos direitos da população afro-brasileira e o papel da escola diante desse processo. Também disserta sobre o direito à literatura, pertencente a todo cidadão e garantido pela Constituição Federal de 1988, e às políticas públicas de acesso a esses bens.

O segundo capítulo apresenta o surgimento das primeiras produções infantis e juvenis com personagens negras na Literatura Brasileira, em especial, as que se inserem no âmbito da literatura africana e afro-brasileira e/ou exploram temática de cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, recorre-se a uma perspectiva histórica, pautada nos estudos de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1985); Nelly Novaes Coelho (1995), Eliane Debus (2017), Eduardo de Assis Duarte (2014) e Eliane Aparecida Galvão Ferreira (2009). Também trata da vida de escritores e de suas obras e prêmios, como o moçambicano e biólogo Mia Couto; o historiador, professor e escritor Joel Rufino dos Santos; o escritor e ilustrador André Neves. Mais especificamente, focaliza-se a análise nas seguintes produções: *O menino no sapatinho* (COUTO, 2013), *O presente de Ossanha* (SANTOS, 2006) e *Obax* (NEVES, 2009), tendo em vista que essas obras foram eleitas para análise nessa dissertação.

No terceiro capítulo, abordam-se o Método Recepcional e Método Criativo, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), pautado nas contribuições da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Esse Método, assim como os demais que compõem a obra dessas pesquisadoras, convida “[...] os leitores docentes e/ou pesquisadores para um posicionamento em que o leitor passa a assumir papel fundamental para a existência do sistema literário como um todo” (VALENTE; FERREIRA, 2021, p.485).

No mesmo capítulo, descreve-se a escola e os estudantes da pesquisa, bem como as atividades desenvolvidas pelos mesmos a partir das obras que compõem o *corpus* da pesquisa. Durante o desenvolvimento da recepção dessas obras com alunos do 2º ano B da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, situada no município de Bauru, buscou-se redimensionar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, para desta maneira, contribuir na formação do leitor estético e crítico, por meio do convívio com a diversidade.

Nesta dissertação, entende-se por leitor estético, aquele que, segundo Carlos Magno Gomes (2008), preocupa-se com “como” um texto foi construído e é capaz de perceber que os textos podem dialogar entre si. Para a formação desse leitor, buscou-se fomentar nos alunos a percepção de que uma obra, independente de quando foi escrita, pode se relacionar, durante a leitura, com sua existência e seu entorno social e dialogar com a produção literária canônica e contemporânea. Partiu-se, então, do pressuposto, em consonância com Rildo Cosson, de que “[...] a experiência literária não só nos permite saber a vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (2012, p.17). Almejou-se, assim, que os alunos pudessem, enfim, relacionar suas leituras às suas heranças culturais.

SIMILARIDADE, HETEROGENEIDADE E LITERATURA

1.1 Uma perspectiva histórica étnico-racial

“Nós, brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p.164).

A colonização portuguesa no Brasil teve como principais características: civilizar, exterminar, explorar, povoar, conquistar e dominar. Todas essas ações estão ligadas à relação de poder de uma determinada civilização sobre a outra. Mario Maestri, em sua obra *O escravismo no Brasil*, aponta que “[...] o Brasil foi um dos primeiros países americanos a conhecer a escravidão e o último país a aboli-la” (1992, p.5).

Os africanos chegavam ao Brasil em navios negreiros que vinham da costa da África. Eram levados pelos escravizadores ou comerciantes. Durante seu trajeto, os negros eram vigiados pelos capangas, armados com chicotes e fuzis. Sempre em fila indiana, os homens eram atados ao pescoço e presos por correntes. As mulheres e as crianças não eram presas por correntes. Nas palavras de Maestri, “Os comerciantes sabiam que cansados e mal alimentados, os prisioneiros podiam ser mais facilmente controlados” (1994, p.44).

Laurentino Gomes relata que “Oitenta por cento dos cativos vinham do Congo, de Angola ou Moçambique. A taxa de mortalidade no percurso até o Brasil era altíssima. Isso porque viajavam em péssimas condições de higiene e eram mal alimentados. Tinham o valor de uma carga qualquer” (2007, p.283). Conforme esse pesquisador, “Acorrentados aos pares, perna direita com perna esquerda e mão direita com mão esquerda, cada escravo tinha menos espaço do que um homem dentro de um caixão” (GOMES, 2007, p.244).

Apesar disto, as condições a que eram submetidos não causava repúdio à sociedade do Rio de Janeiro de D. João VI, pelo contrário, “No Rio de Janeiro, os traficantes de escravos eram empresários proeminentes, reverenciados e respeitados. [...] Na corte de D. João eles se destacavam entre os grandes doadores, recompensados por honrarias e títulos de nobreza”. (GOMES, 2007, p.45). Gomes acrescenta que os escravos representavam riqueza a ser explorada. Eles vinham para o Brasil para trabalhar na cidade, nos engenhos de cana de açúcar, no campo ou em tarefas domésticas. A diferença entre a escravidão urbana e no campo era o regime de castigo:

Nas fazendas e minas de ouro e diamante, os escravos eram punidos pelo feitor ou diretamente pelas mãos dos proprietários. Nas cidades, essa tarefa era delegada à polícia. O proprietário que não quisesse castigar seu escravo podia recorrer aos serviços da polícia, mediante pagamento. Os negros eram punidos em prisões ou nos diversos pelourinhos espalhados pelas cidades (GOMES, 2007, p.251).

No ano de 1808, existiam centenas de ex-escravos no Rio de Janeiro chamados negros forros. Havia diversas maneiras de um escravo conquistar sua liberdade. Ele poderia comprar sua alforria, pagando ao seu proprietário o mesmo valor pelo qual havia sido adquirido ou pela benevolência desse senhor de escravo, ou pela intervenção do governo em caso de abandono ou maus tratos. Gomes afirma que “Livres, no entanto, os negros forros ficavam entregues à própria sorte por completo de qualquer sistema de política legal e social” (2007, p.257). A liberdade não existia de fato, pois os ex-escravos estavam marcados pela ideia de que os europeus eram superiores, pelo racismo propagado pelo colonizador. De acordo com Gomes, o racismo,

[...] por um lado diz respeito [...] [a] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento social observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. E, por outro lado se refere a [...] conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (2005, p.52).

A autora ainda revela que o racismo se expressa de duas maneiras interligadas, individual e institucional: “Na forma individual o racismo se manifesta através de [...] atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis externos de violência como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p.52). Na forma institucional,

[...] implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o apoio indireto e manifesta-se, como um dos exemplos, nos [...] livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do negro no Brasil (GOMES, 2005, p.53).

Constata-se, assim, a necessidade de revisão histórica de conceitos como pertencimento, estigmatização e estereotipificação, linguagem e discurso para contribuição da ruptura e o combate de discursos hegemônicos e racistas estruturalmente consolidados, eurocêntricos e alienantes que acaloram e suavizam práticas racistas em toda atividade humana. Em especial, as que se formam e despontam na instituição escolar. Faz-se necessário resgatar identidades, ancestralidades, valorização cultural e social da afro-brasilidade, das matrizes africanas na formação do nosso país, formando uma nova consciência com igualitárias práticas sociais e um novo imaginário literário.

1.2 As leis que avivaram os estudos africanos

Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição do Brasil, a qual incluiu o negro como cidadão, mas o direito era restrito aos nascidos no país (BRASIL, 1824). Essa Lei garantia também a obrigatoriedade do ensino de 1.º grau a qualquer brasileiro, excluídos os leprosos e escravos. Mesmo depois da Lei Áurea que colocou fim à escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1888, o preconceito e o racismo não deixaram de ser praticados. As desigualdades e discriminações correntes na sociedade continuaram a existir, contudo, ao lado de uma luta pelo reconhecimento e pela emancipação dos grupos negros discriminados, visando à conquista de espaços democráticos e igualitários.

Em 1889, foi proclamada a República do Brasil, esse sistema político não assegurou ganhos materiais e simbólicos para a população negra, que continuou sendo marginalizada. Com o quadro de marginalização que crescia no país, os libertos e seus descendentes instituíram movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando grupos em alguns estados da nação. Alguns desses movimentos determinaram classes de trabalhadores negros constituindo uma espécie de entidade sindical. Paralelo a isso apareceu a Imprensa Negra, que se tratava de jornais publicados por negros com intuito de tratar de suas questões.

Esse Movimento Negro Brasileiro teve três fases apontadas pelo professor Petrônio Domingues (2006), Doutor em História pela Universidade de São Paulo, em seu artigo “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. Segundo Domingues (2006), a Primeira fase desse Movimento foi organizada entre os anos de 1889 a 1937, que tiveram caráter elevadamente assistencialista, recreativo e cultural. Essas associações negras conseguiram agregar um número não desprezível de homens negros. Na década de 1930, o movimento negro teve um salto qualitativo com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB). Em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de obter o voto da população negra. Com influência da conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, nacionalismo e defesa das forças políticas de direita, a entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época Getúlio Vargas, e teve algumas das suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo.

Com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta. Já a segunda fase do Movimento Negro foi organizada na República de 1945 a 1964, e estes anos foram caracterizados por violenta repressão política, o que inviabilizou qualquer

movimento contestatório. Com a queda da ditadura, ressurgiu a cena política do país, assim o movimento negro organizado ampliou seu raio de ação.

Um dos principais movimentos dessa época foi a União dos Homens de Cor, fundado por João Cabral Alves. Sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicações de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Mas o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto ao ser colocado em votação, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo da democracia”.

No início da década de 1950, os representantes da UHC foram recebidos em audiência pelo então Presidente Getúlio Vargas, na qual apresentaram uma série de reivindicações a favor da população negra. A primeira lei antidiscriminatória do país, nomeada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, depois que a bailarina norte-americana Katherine Dunham foi impedida de se hospedar num hotel em São Paulo. A notícia se tornou um escândalo.

O golpe militar de 1964, ainda que temporariamente, representou uma derrota para a luta política dos negros, pois o Movimento Negro organizado e seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia; o racismo no Brasil.

A terceira fase do Movimento Negro organizado na República ocorreu entre os anos de 1978 a 2000. No final da década de 1970, com os movimentos populares, sindical e estudantil, a organização política da luta antirracista aconteceu. Criou-se, em 1978, o MUCDR (Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial), por diversos grupos e entidades negras. Esse nome foi simplificado mais tarde para Movimento Negro Unificado (MNU). O programa defendia algumas reivindicações, como desmistificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em movimento de massas, formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, por meio da criação de sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

O MNU representou um marco na história do protesto negro do país, pois propôs unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. Como incentivo ao negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu tirar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, utilizando-o para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado como orgulho pelos ativistas.

Nesse período, o movimento negro passou a intervir no terreno educacional, reivindicando a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, na capacitação de professores para desenvolver pedagogia interétnica, na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e na inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares.

Em 1989, foi aprovada a Lei n. 7.716/89⁵, Lei de Crime e Racismo, que definiu como racismo atos que resultem de preconceitos de raça, cor e etnia. Também chamada de Lei Caó, em homenagem a Carlos Alberto Caó de Oliveira, o autor do projeto de lei e ativista pelos direitos do movimento negro no país.

No início de 2003, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, reconheceu a importância das lutas antirraciais dos movimentos sociais negros. Desse modo buscou, com a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2022), subverter injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, e favorecer a construção de um ensino democrático inclusivo. A vigência da Lei, a partir de 2003, representou importante passo para a reparação histórica, a que os negros e afrodescendentes têm direito na conjuntura político-social do país. Desse modo, valorizou-se a história e a cultura desses povos vitimados pela diáspora, promovendo uma educação antirracista.

Em 2004, após a sanção da Lei 10.639, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP, pelo Conselho Nacional de Educação (Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996), foram aprovados. Essas medidas regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo propósito para o ensino de História e Cultura; Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

No ano de 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial lançaram o Plano Nacional de Implementações das diretrizes curriculares brasileiras (BRASIL, 2003). Os relatores do parecer, referentes às Diretrizes

⁵Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mencionam que:

[...] não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas, de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe as escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diretamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico- raciais, sociais, pedagógicos, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas (BRASIL, 2004, CNE/CP 003).

O desafio é trabalhar na escola a educação das relações étnico-raciais, e a história dos africanos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para tanto, fazem-se necessárias discussões, reflexões e problematizações a respeito da questão étnica, como parte integrante e importante do currículo, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas que resgatem a história e cultura dos povos africanos, assim como sua diversidade cultural, social e econômica.

Conhecer a história sob a perspectiva do povo africano oportuniza ao aluno a formação em cultura africana e afro-brasileira. Por sua vez, a leitura e recepção da literatura africana, afro-brasileira e de temática africana fomentam um imaginário literário baseado em uma percepção sociocultural antirracista. Essa percepção, conforme Djamilia Ribeiro em sua obra *Pequeno Manual Antirracista* pôde ser notada com o sistema de cotas nas universidades públicas:

As novas políticas universitárias transformaram o perfil dos alunos ingressantes: ao contrário do que rimuita gente afirma quando essas políticas começaram a ser implementadas, o desempenho positivo de alunos cotistas trouxe grandes avanços para o saber do país (2019, p.45).

Justifica-se, então, nas palavras de Gomes, “[...] avançar na construção das práticas educativas”, com a finalidade de “[...] romper com a ideia de homogeneidade e unificação que ainda impera no campo educacional” (2003, p.74). Pela reflexão sobre culturas africanas e afrodescendentes com viés antirracista pode-se obter transformações na qualidade da educação.

Em 2010 foi aprovada a Lei 12.228⁶: O Estatuto da Igualdade Racial. A legislação foi criada para garantir que a população negra tivesse seus direitos garantidos e acesso a

⁶<http://www.jusbrasil.com/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10>

igualdade de oportunidades. O Estatuto também prevê como medidas importantes a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e à intolerância étnica.

1.3 O PNBE e o PNLD na escola

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi instituído pela Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, sendo gerido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ambos subalternos ao Ministério da Educação – MEC (PORTAL MEC, 2022). O PNBE objetivou promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio de distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento às escolas era feito de forma alternada, em um ano as escolas de educação infantil eram contempladas, em outro, as de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, e em outro, as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. O Programa passou a atender de forma gratuita e universal todas as escolas públicas da educação básica cadastradas no Censo Escolar.

O programa dividia-se em três ações: 1. PNBE Literário, o qual avalia e distribui obras literárias, com acervos compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poema, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; 2. PNBE Periódicos, o qual avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; e 3. PNBE do Professor, cujo objetivo era apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (PORTAL MEC, 2022).

O investimento na avaliação e distribuição de obras de literatura objetivava munir alunos e professores de materiais variados para a promoção tanto da leitura literária, como da fruição e reelaboração da realidade, quanto da leitura, como instrumento de ampliação dos conhecimentos e/ou aprimoramento de práticas educativas entre os professores.

A seleção das obras, conforme o edital, passava por três critérios: de qualidade textual (os editais apresentavam uma explicação introdutória sucinta sobre o critério de qualidade do texto, indicando a contribuição que o texto deveria proporcionar aos leitores – ampliação do repertório linguístico e fruição estética – e apontando o que deveria ser avaliado “as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com linguagem” (PORTAL MEC, 2007, p.15); qualidade temática o edital colocava em relevo a diversidade temática e seus diferentes

contextos sociais, culturais e históricos para contemplar a multiplicidade que compõe a sociedade brasileira (PORTAL MEC, 2022)

Cosson e Paiva, fundamentados nos editais do PNBE 2012, 2013, justificam a presença nas obras de quatro critérios vinculados à formação do leitor: “diversidade temática”, “diversidade de representação”, “diversidade de forma e gênero” e “diversidade de níveis de complexidade de elaboração” (2014, p. 493-494). Dessa maneira, esses pesquisadores concluem que “[...] o efeito que daí resulta é um acervo constituído por uma ampla variedade de obras”, e constatam que “o conceito de literatura do PNBE é de inclusão” (2014, p. 494). Também, observam (COSSON; PAIVA, 2014) a qualidade do projeto gráfico-editorial avaliado no conjunto, como aspecto que compõe o objeto livro. Na lista dos aspectos gráficos, no que diz respeito à adequação e à expressividade, o edital avalia: “capa, uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição textual, equilíbrio na distribuição do texto e das imagens e na distribuição do texto e informações complementares, funcionalidade do sumário, dos prefácios, das notas” (BRASIL, 2006, p.15).

Esse processo movimentava o mercado editorial, porque a escolha de um livro de determinada editora colocava-o em evidência no território nacional. Por esse motivo, o MEC passou a decisão, por meio de edital e a partir de 2005, às universidades públicas, tornando o processo mais democrático, e a possibilidade de mais editoras serem contempladas. Apesar das políticas públicas fornecerem acervos de literatura a escolas do território nacional, nem sempre houve práticas leitoras, pois não existiam investimentos na formação continuada dos mediadores. Paiva (2012) lembra que garantir o acesso ao livro como bem cultural não basta, pois é preciso possibilitar o manuseio, a contemplação e a leitura significativa deste material. Para tanto, os livros precisam sair das estantes, das prateleiras, dos armários e das caixas, para que se efetive o uso da literatura na formação de leitores.

Para Isabel Solé (1998), um indivíduo se torna leitor autônomo e competente quando recebe auxílio e suporte de um leitor proficiente, de um mediador. A autora pontua que ler é um processo que precisa ser ensinado. Apesar de o PNBE ter sido suspenso seus acervos permanecem nas Salas de Leitura e/ou bibliotecas das escolas públicas. Todavia, pelos resultados da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), a maioria dos profissionais conhecem superficialmente as obras que os compõem.

A preocupação em investir na formação de mediadores de leitura motivou o MEC a elaborar, em 2005, seminários que resultaram em uma parceria entre estados e municípios para a formação de agentes de leitura. Essa iniciativa decorreu do questionamento feito pelo Tribunal de Contas da União de que os acervos não estavam sendo usados e de que

mediadores de leitura precisavam ser formados. Conforme Paiva (2012), prover as escolas com um acervo garante acesso ao livro, mas não à promoção de ações que despertem nos discentes a habilidade e o prazer pela leitura.

Para auxiliar professores e mediadores de leituras escolares a devolver práticas de leitura literária com as obras dos acervos do PNBE, o MEC elaborou, em 2014 o guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” (PORTAL MEC, 2022), para Educação Infantil, para anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação de Jovens e Adultos. Nessa edição, o PNBE (2014) contemplou esses segmentos de ensino e cada um deles recebeu um acervo acompanhado de um guia direcionado para professores e mediadores de leitura.

Em 2015, Luiz Cláudio Costa, secretário executivo do MEC, foi categórico ao dizer que não haveria edital do PNBE para compra de 2016. A partir da publicação do Decreto nº 9.009, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Literário, tendo a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE. Com nova nomenclatura, o PNLD Literário incluiu além das obras didáticas e literárias, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de formação, entre outros.

Quanto à aquisição dos materiais didáticos, foi estabelecido que o processo ocorreria de forma periódica e regular para atender anualmente a cada uma das etapas e segmentos de ensino. Assim, em 2018, o PNLD Literário atendeu aos anos do Ensino Médio; em 2019, à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; em 2020, aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos objetivos do PNLD passou a ser apoiar a implementação da BNCC. Esse apoio à Base se forma no diálogo que os livros didáticos e literários precisam ter com o documento, no que se refere às suas especificidades. O programa passou também a atender, a partir do PNLD 2019, a Educação Infantil e as instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. No edital de 2019, o PNLD trouxe a aquisição de livros com formato digital e acessível à tecnologia que permite recursos de acessibilidade.

Como se pode notar, a execução do PNLD é realizada de forma alternada: diferentes ciclos atendem aos quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas ou à reposição de livros inutilizados ou não devolvidos. O Fundo Nacional Do Desenvolvimento da Educação (FNDE)

é responsável pela compra e distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), também é de sua responsabilidade a logística de provimento e remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar (FNDE, 2022).

Nesse processo, as escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejam participar dos programas de materiais didáticos devem manifestar formalmente seu interesse, observando prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida. Os editais que estabelecem as regras para inscrição do livro didático e de literatura são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados pelo FNDE na Internet. As editoras observam prazos e regulamentos para inscrição de obras. A avaliação é feita pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica do Estado de São Paulo (IPT), que faz uma triagem para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas que analisam as obras, conforme critérios divulgados no edital.

Esses especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal pela internet. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. O processo de escolha, com base no guia dos livros didáticos, é feito por diretores e professores que analisam e escolhem as obras a serem utilizadas pelos alunos em sua escola. A formalização dessa escolha dos livros didáticos é feita via internet.

O FNDE envia uma senha às escolas, e os professores fazem a escolha on-line em aplicativo específico para este fim, na página do FNDE. Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada conforme licitação, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro. Na etapa de negociação, o FNDE informa as quantidades de livros a serem produzidos. Assim, o FNDE firma o contrato e informa as localidades de entrega para as editoras.

Dessa maneira, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha, também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas

dos livros, de acordo com as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISSO, e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. (FNDE, 2022)

Em 2020, o PNLD para o Ensino Fundamental Anos Finais passou por algumas mudanças. O Manual do Professor passou a ter formato em U, com a reprodução do livro do aluno em miniatura no centro, orientações e respostas nas laterais e rodapés nas páginas. As obras estão de acordo com a versão homologada da BNCC. Os livros passam a ter um ciclo de uso de quatro anos. A escola recebe o Livro do aluno impresso, o Manual do Professor impresso, o Material digital do professor (obrigatório), materiais audiovisuais para o professor (obrigatório) e Livro acessível em formato EPU.

Como se pode notar há toda uma logística de distribuição de obras tanto didáticas quanto literárias. Essas ações realizadas no âmbito das políticas públicas visam a assegurar o direito à literatura, como bem destaca Antonio Candido “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (1995, p.239). Justifica-se essa preocupação, pois a literatura elabora o caos, fomenta a reflexão crítica e ressignifica a própria percepção sobre o entorno social e sobre si mesmo. Todavia, para ser assegurada, necessita de mediação. Para tanto, o mediador em âmbito escolar precisa conhecer esses acervos, e disponibilizá-los no trabalho com os textos literários, em sala de aula.

Em consonância com esse pressuposto, realizou-se levantamentos entre os livros de literatura voltados à cultura africana, enviados para as escolas, por meio do PNBE e do PNLD Literário, direcionados ao Ensino Fundamental I. A seguir, pode-se observar o resultado desses levantamentos:

Tabela 1 – Ensino Fundamental Anos Iniciais– PNBE 2005

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>Histórias de Tia Nastácia</i>	Monteiro Lobato	Brasiliense
<i>Duula a mulher canibal - um conto africano</i>	Rogério Andrade Barbosa	DCL
<i>Contos africanos para crianças brasileiras</i>	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas

<i>Ifá, o adivinho</i>	Reginaldo Prandi	Companhia das Letrinhas
<i>Gosto de África - histórias de lá e daqui</i>	Joel Rufino dos Santos	Global
<i>Bichos da África</i>	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos
<i>Os príncipes do destino – histórias da mitologia afro-brasileira</i>	Reginaldo Prandi	Cosac &Naify
<i>Como as histórias se espalharam pelo mundo</i>	Rogério Andrade Barbosa	DCL
<i>As tranças de Bintou</i>	Sylviane A. Diouf	Cosac &Naify
<i>A semente que veio da África</i>	Heloisa Pires Lima, Georges Gneka e Mário Lemos	Salamandra

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 2 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2008

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
O cabelo de Lelê	Valéria Barros Belém Dias	Editores Nacionais
Ulomma, a casada beleza e outros contos	Sunny	Paulinas
O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia	Sophie Dutertre, Pauline Gay-Para	Comboio de Corda
Os Gêmeos do tambor	Rogério Andrade Barbosa	DCL
O rei preto de ouro preto	Sylvia Orthof	Gaia
Chuva de manga	James Rumford	Brinque Book

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 3 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2009

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
Na Terra dos Gorilas	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos
Tumbu	Marconi Leal	Editores 34
Zumbi	Carlos Caruso	Instituto Callis
Eleguá	Carolina Fernandes da Cunha Cerqueira da Silva	SM
Luiz Gama	Myriam De Castro Lima Fraga	Instituto Calis

Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos	Celso Sisto	Pia Sociedade de São Paulo
O segredo das tranças e outras histórias africanas	Rogério Andrade Barbosa	Scipione
Agbalá	Marilda Castanha	Cosac & Naify
Contos e lendas afro-brasileiros – a criação do mundo	José Reginaldo Prandi - Jonas Lira	Schwarz
Histórias que a menina serpente contou	Tatiana Mões Spinelli - Ilma Maria Vieira - Fábio Cardoso Dos Santos	Cortez
O tesouro do quilombo	Marco Aurélio Silva Salles de Aragão – Angelo Barbosa Monteiro Machado	Lacerda Editores

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 4 – Ensino Fundamental Anos Iniciais – PNBE 2010

TÍTULO	Autor	Editora
Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa	Agir
Histórias de Ananse	Baba Wague Diakite - Adwoa Badoe	SM
Krokô e a galinhola	Marie -Thérèse Kowalczyk	Brinque Book
Nina África - contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades	Arlene de Holanda Nunes Maia -Maria Lenice Gomes da Silva - Clayson Gomes De Almeida	Elementar

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 5 – Ensino Fundamental- Anos Iniciais– PNBE 2012

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
Obax	André Neves	Brinque Book
Lendas da África Moderna	Rosa Maria Tavares Andrade -Denise Nascimento -Heloisa Pires Lima	Elementar

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 6 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais PNL D Literário – 2018

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
Aminata, A Tagarela	ThereseKowalczyk (Maté) Iray Maria Galvão	SDS Editora de livros LTDA
Bolota - Uma certa jabuticaba muito esperta	Iray Maria Galvão	Dragon Logística e Distribuição
Cartas a povos distantes	André Neves, Fabio	PIA Sociedade Filhas de São

	Henrique Lima de Castro Monteiro	Paulo
Cinco fábulas da África	Gustavo Damiani, Julio Emílio Braz	Edições Escala Educacional S.A
Histórias Africanas	Ana Maria Machado, Laurent Nicolas Cardon	Quinteto Editorial LTDA
Histórias de ouvir da África	Carlos Alberto de Carvalho, Fábio Osmar de Oliveira Maciel	Editorial Imperial Novo Milenio Grafica e Editora LTDA
Kiriku e a feiticeira Meu avô africano	Maria Carmelita Lacerda Carmem Lúcia da Silva Campos, Laurent Nicolas Cardon	Editora Grafset LTDA Editorial Guia dos Curiosos Comunicações LTDA
Meu crespo é de rainha	Chris Raschka, Ellen Cristina Nascimento Lopes	Editorial Jinking Editores Associados LTDA
Olelê - Uma antiga cantiga da África	Fabio Simões Soares Marilia Pirillo	Editora Melhoramentos
Ombrela: A origem das chuvas	Ndalu de Almeida, Rachel Marques Caiano	Editorial Fernandes & Warth Editora e Distribuidora LTDA
Os tesouros de Monifa	Rosângela Maria de Queiróz Bezerra, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus	Editorial Bico de Lacre Editora de Livros LTDA
Rapunzel e o Quibungo	Ronaldo Simões Coelho, Walter Roberto Lara	Editorial Mazza Edições LTDA
Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre	Gilberto Tome, Janaína Passos Amado Baptista de Figueiredo	Editora Joaquim LTDA

Fonte: Portal MEC (2022).

Tabela 7 – Escola Municipal Etelvino R. Madureira – 2021

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
História de Tia Nastácia	Monteiro Lobato	Brasiliense
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas
Gosto de África - histórias de lá e aqui	Joel Rufino dos Santos	Paulinas
Bicho de África	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos
As tranças de Bintou	Sylvia A. Diouf	Cosac & Naify
O cabelo de Lelê	Valéria Barros Belém Dias	IBEP
O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia	Praline Gay-Para	SM
Os gêmeos do tambor	Rogério Andrade Barbosa	DCL
O rei preto de Ouro Preto	Sylvia Orthof	Global
Chuva de manga	James Rumford	Gaia
Eleguá	Carolina Fernandes Cunha	SM

Mãe África: mitos e lendas	Celso Sisto	Paulus Editora
Contos e lendas afro-brasileiro- a criação do mundo	José Reginaldo Prandi	CIA Das Letras
O tesouro do quilombo	Angelo Machado	Nova Fronteira
Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa	Rovelle
História de Ananse	Adwoa Bodo e Baba Wague Diakite	SM
Krokô e a galinhada	Maté	Brinque-Book
Nina África- contos de uma África Menina para Ninar Gente Grande	Maria Lenice Gomes	Elementar
Obax	André Neves	Brinque-book
Lendas da África moderna	Heloisa Pires Lima	Elementar
Histórias Africanas	Recontada por Ana Maria Machado	Companhia das Letrinhas
Histórias Africanas para Contar e Recontar	Rogério Andrade Barbosa	FTD
Histórias de Preta	Heloísa pires Lima	Companhia das Letrinhas
Felicidade não tem cor	Julio Emilio Braz	FTD
A África meu pequeno Chaka	Marie Sellier Marion Lesage	Companhia das Letrinhas
O que há de África em nós	Wlamiyra Albuquerque e Walter Fraga	Moderna
Meu crespo é de rainha	Bell Hooks	Boi ta tá
O presente de Ossanha	Joel Rufino dos Santos	Global
O mundo no Black Power de Tayó	Kiusan de Oliveira	Peirópolis
Cinco fábulas da África	Gustavo Damiani Julio Emílio Bráz	Edições Escala Educacional S.A
Histórias Africanas	Ana Maria Machado, Laurent Nicolas Cardon	Quinteto Editorial LTDA
Kiriku e a feiticeira	Maria Carmelita Lacerda	Editora Grafset LTDA
Meu avô Africano	Carmen Lúcia da Silva Campos Laurent NicolásCardon	Guia dos Curiosos Comunicações LTDA
Ombrela: A origem das chuvas	Raquel Marques Caiano	Fernandes & Warth Editora e Distribuidora LTDA

No acervo do PNBE de 2005 (tabela 1), dez títulos voltados à temática africana que se direcionam aos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais foram identificados. Destes, apenas, cinco constam no acervo da EMEF Etelvino R. Madureira. Observou-se que aparecem entre os autores destes acervos; Monteiro Lobato, Joel Rufino dos Santos e Rogério Andrade Barbosa.

Em 2008 (tabela 2), os acervos do PNBE foram compostos por cinco livros voltados à temática africana, dos quais todos se encontram na biblioteca da EMEF Etelvino. Em 2009, onze obras da temática africana compõem os acervos (tabela 3). Destas, somente quatro fazem parte da biblioteca, dessa EMEF. Já no acervo de 2010 (tabela 4), também, identificou-se quatro títulos da temática africana, todos encontram-se na biblioteca da escola. Em 2012, os acervos do PNBE (tabela 5) tiveram o menor número de livros desta temática, apenas dois, os quais constam na biblioteca dessa Unidade Escolar. As obras são dos autores Heloísa Pires Lima e André Neves.

Nota-se que, no ano de 2018, no PNLB Literário (tabela 6), há catorze títulos de temática africana, dos quais seis estão na biblioteca da EMEF, entre os escritores, estão: Ana Maria Machado e Júlio Emílio Braz. Em síntese, constatou-se que, na biblioteca da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, há outros títulos que tematizam a cultura africana, mas que não fazem parte dos acervos do PNBE, nem dos do PNLB Literário, porém são obras dotadas de valor estético que, segundo Ferreira (2018, p.12) podem “[...] desalojar seu leitor, pelo rompimento de seus conceitos prévios, a fim de levá-lo à ampliação de seus horizontes de expectativas”. Além disso, podem resgatar a identidade, ancestralidade e valorização cultural e social dos povos originários das matrizes africanas, presente na formação de nosso país.

No universo escolar, as práticas de leitura de obras da cultura africana atenuam as condutas racistas em todos os níveis de atividades humanas pois, segundo Antonio Candido (1995, p.243), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Pelo levantamento dessas obras nos acervos do PNBE e PNLB Literário, avulta uma indagação: Os nossos estudantes têm consciência de sua ancestralidade? Há reconhecimento dessa cultura dos nossos antepassados?

Justifica-se uma reflexão acerca de obras literárias de potencial recepção infantil, para avançar nas discussões acerca de quais representam a cultura africana, afro-brasileira e de temática africana para recepção destes estudantes do 2.º ano B da EMEF Etelvino Rodrigues

Madureira. No próximo capítulo, no viés dessas reflexões, apresenta-se uma visada histórica dessa produção literária.

LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.1 Literatura Infantil Africana, Afro-brasileira e de Temática Africana

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo –, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age como impacto indiscriminado da própria e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO⁷, 2002, p.83).

No século XVII, a literatura infantil surge na França com Fénelon (1651-1715), sendo também marcada pela publicação dos *Contos da Mamãe Gansa* (1697), do francês Charles Perrault (1625- 1703). Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p.14) afirmam que “As primeiras obras publicadas visando ao público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII”. Perrault foi responsável pelo acesso à literatura infantil que, de início, incorpora os textos já citados de La Fontaine e Fénelon. Sua obra ao contemplar os contos de fadas torna essa produção, de natureza popular e circulação oral, a principal leitura infantil.

A industrialização do século XVIII trouxe efeitos nas atividades dos setores do quadro econômico, social, político e ideológico, com as fábricas que atraíram os trabalhadores do campo e provocaram o êxodo rural. Embora haja ampliação do comércio e meios de transportes mais avançados, o êxodo acarreta mão de obra abundante e falta de emprego, produzindo periferias urbanas, miséria e criminalidade.

Esse processo de urbanização desigual acentua diferenças entre classes sociais. Assim, a burguesia se consolida como classe que reivindica o poder político e, paralelo a ela e por ela financiado, situa-se o proletariado, “[...] com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.15). A classe social prestigiada valoriza instituições, como a família e a escola.

A família, a qual se realizava pelo convívio em ambiente doméstico e pouco participativo, atendia ao padrão moderno e idealizado, a ser imitado por todos. Em seu sistema patriarcal, a consolidação dos bens efetivava-se pelo do trabalho do pai, responsável pelo sustento econômico. A mãe gerenciava a vida doméstica e protegia a criança. A infância atinge prestígio social e função simbólica. Justifica-se, então, que, no período, apareçam objetos industrializados, como brinquedos, e culturais, como livros. Também surgem novos

⁷ CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.

ramos da ciência (psicologia infantil, pedagogia e pediatria). Dessa maneira, em face à sociedade, essa imagem da criança é alvo de atenção e interesse dos adultos.

A segunda instituição colaboradora da solidificação política e ideológica da burguesia é a escola e requer a frequência nas salas de aula. Nesse espaço, a criança é preparada para amadurecer e enfrentar o mundo. A escola é, nesse contexto, imprescindível para a ordem social e passa a ser obrigatória a todos os segmentos da sociedade. Como afirmam Lajolo e Zilberman (2007, p.16) “[...] a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade”. No seu interior, a literatura infantil assume estatuto de mercadoria que, escolarizada, passa a ser intermediária entre a criança e a sociedade de consumo.

No século XIX, os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas, sinônimo de literatura para criança. Assim, os livros que caem no gosto das crianças leitoras configuram-se como histórias maravilhosas e de aventuras que se passam em espaços exóticos com personagens corajosos.

No Brasil, a literatura para a infância apresenta-se com traduções e adaptações de clássicos europeus para o público brasileiro como os contos de fada de Hans C. Andersen, irmãos Grimm e Charles Perrault. Essas obras possuíam viés ideológico para reforçar normas de conduta, a moralidade imposta pela burguesia que dominava a sociedade.

Como pontua Lajolo (2005), a literatura infantil nacional surge da necessidade de uma literatura direcionada para a infância, pois havia dificuldades em trabalhar com as traduções que usavam linguagens desconhecidas para essa idade. Autores que escreviam para esse público mirim buscaram adaptar a linguagem feita para adultos, facilitando a aproximação das crianças com as obras. Então Carl Jansen começou a traduzir clássicos estrangeiros, como Robinson Crusoe (1885), de Daniel Defoe; e As viagens de Gulliver (1891), de Jonathan Swift. Figueiredo Pimentel lançou os Contos da Carochinha, com narrativas europeias mediadas da oralidade de descendentes do Brasil.

Olavo Bilac incentiva em sua produção para as crianças o sentimento de patriotismo. Essa produção conservava os valores morais e cívicos, atendendo aos anseios da burguesia. Como pontuam Lajolo e Zilberman (2007, p.20), “Autores todos da metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista”.

Na segunda década do século XX, as artes são aperfeiçoadas graças ao rádio, ao cinema, às comunicações e aos investimentos no mercado literário, mas a literatura infantil segue dependente às necessidades do estado e da classe dominante. Livros infantis eram

usados como artefato pedagógico de pouco valor estético e reproduziam os valores da classe dominante.

Nelly Novaes Coelho, afirma em sua obra *Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil*, “[...] o lastro ideológico que se vai perpetuar em quase toda a literatura infantil até os nossos dias..., mas, na maior parte, através de fórmulas literárias criadas nesse início de século. O que, evidentemente as torna estereis ou anacrônicas” (1985, p. 195).

Em 1920, a inovação e ruptura com esses valores surgem na produção de Monteiro Lobato (1882-1948), com a publicação de *A menina do nariz arrebitado* e, no ano seguinte *Narizinho arrebitado*, pela editora Lobato & Cia. Suas obras inovam a literatura infantil, trazendo cenários brasileiros que rompem com o padrão europeu, e personagens que convidam o jovem leitor a ingressar no mundo literário de forma lúdica e crítica.

Em seu projeto estético, Lobato atende o que o crítico Antonio Candido (1995, p.256) valoriza na literatura, enquanto “[...] instrumento consciente de desmascaramento”. Para tanto, Lobato insere sua produção literária no mundo da linguagem e da nossa cultura, criando jovens protagonistas com as quais as crianças se identificam. Além disso, revoluciona o mercado editorial, ampliando os pontos de venda de livros infantis. Como afirma Gregorin (2009, p.29), “Lobato fora o precursor de uma literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que ainda passaria por inúmeras transformações, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na tecnologia e sociedade”.

Na década de 1930, há um aumento nas produções literárias destinadas ao público infantil, mas muitas obras ainda atendiam às necessidades da escola e do Estado, trazendo informações utilitárias e trabalhando a formação cívica e o amor à pátria. Getúlio Vargas era então o presidente do Brasil, e devido aos seus ideais, os materiais culturais eram limitados. Apesar disto, Lobato inovava na produção literária para o público infantil, como afirma Coelho (1985, p. 187), com “[...] sucesso irrestrito entre os pequenos leitores [...], sem dúvida de um fator decisivo: eles se sentiam à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico com a mais absoluta naturalidade”.

Nos anos 1940, o Brasil não tinha um mercado seguro, por este motivo o aumento da literatura infantil ainda estava diretamente ligado às necessidades do Estado e da escola. Nesta, os escritores poderiam escoar sua produção, desde que aprovada pela Comissão Nacional do Livro Didático. Essa Comissão escolhia quais livros seriam aprovados para leitura das crianças matriculadas nas escolas brasileiras, e os diretores e professores selecionavam de uma lista a eles fornecida, quais livros seriam adotados.

Em 1942, o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial, no campo da cultura e da literatura infantil, as histórias em quadrinhos, traduzidas para o português, ganham terreno. Neste contexto, a obra de Lobato foi proibida nos colégios religiosos, por ser considerada prejudicial à formação moral das crianças. Nelly Novaes Coelho afirma que nesse período

[...] surge um tipo de literatura para crianças e jovens que procura eliminar, de sua gramática narrativa, as “irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizavam a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados, etc. foram sistematicamente combatidos como “mentiras”. Defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia, etc. (1985, p. 204).

Nessa década, surge a literatura em quadrinhos com super-heróis e séries de aventuras. Com o fim da II Guerra e a euforia desenvolvimentista da política de Juscelino Kubitschek na década de 1950, seguem os debates sobre as reformas no campo do Ensino, porém se instaura a crise de leitura no Brasil. Como pontua Coelho (1995 p.205), “O mundo gerado pelos meios de comunicação-de-massa, expande-se gradual e decisivamente”. Nesse período, há ampliação dos veículos de cultura de massa, com a conseqüente queda da qualidade estética dos livros que atendiam somente a demandas da escola, ensinando os valores da classe dominante e a obediência.

Exemplos dessa visão adultocêntrica são as obras de Maria José Dupré, como *O Cachorrinho Samba*, *O Cachorrinho Samba na fazenda*, *o Cachorrinho Samba na floresta*, entre outras, que mostram como as crianças e os jovens necessitavam sempre de um adulto. Nas palavras de Ferreira (2009, p.3), essas obras “[...] possuem evidente pacto com o pedagógico, [...], euforia com o modelo familista e narrador autoritário e judicativo [...]”. Seus protagonistas são modelares, modelos de conduta, que se aproximam de adultos em miniatura.

O Golpe Militar, na década de 1960, promove incentivos à produção de bens culturais nacionais e, como afirmam Lajolo e Zilberman (2003, p. 123), nota-se um “[...] aumento das instituições e programas voltados para o fomento da leitura e discussão da literatura infantil”, como exemplos: em 1966, surge a Fundação do livro escolar, e em 1968, a Associação dos Professores de Língua e Literatura.

O período militar, por causa da repressão, censura, prisões e exílios, motivou muitos autores renomados que escreviam literatura para adultos a produzirem literatura para crianças, pois esta não era fiscalizada. Os militares acreditavam que a literatura infantil era inofensiva;

assim as ideias que os autores queriam denunciar e mostrar eram colocadas nas obras infantis, usando recursos estilísticos.

Houve um aumento e crescimento do mercado literário que se consolidou em obras novas para o jovem leitor. Os preceitos de Lobato são retomados e investe-se em propagandas e distribuição, como em bancas de jornal e nas farmácias. Para Ferreira (2013, p.143), “A articulação entre os interesses dos militares e dos empresários resulta, em 1966, no incentivo para a fabricação de papel e na facilidade em importação de novos maquinários para a edição, gerando aprimoramento da qualidade do impresso e do volume na produção”. No âmbito das histórias em quadrinhos e do teatro infantil, surgem Ziraldo e Mauricio de Sousa. Para Coelho (1995, p.213), “Mauricio de Sousa consegue fundar e manter a Mauricio de Sousa Produções LTDA, conquistando não só o mercado nacional, mas também o internacional”

Na década de 1970, a produção destinada ao público infantil e juvenil retoma as características daquela de Lobato, quais sejam: ousadia e irreverência, criticidade e contestação de padrões sociais impostos e denúncias das injustiças sociais. No final dessa década e início dos anos 1980, os temas tabus passam a ser abordados na literatura infantil, como pontua Ferreira (2009, p.102): “Essas obras superam o modelo criança versus adulto e apresentam crianças e ou adultos versus condições sociais adversas”. Desse modo, essas obras despertam o senso crítico e apresentam uma revisão de mundo aos pequenos leitores. Como afirma Ferreira (2009, p. 103), essa nova produção “[...] desvincula-se do compromisso com valores pedagógicos, autoritários, conservadores e maniqueístas”.

O professor, historiador e escritor Joel Rufino dos Santos inicia sua escrita para crianças e jovens na Revista *Recreio* e na década de 1970. Esse período, conforme Debus (2017, p.48), foi “[...] conturbado [...], em que a necessidade econômica e o contexto político o fizeram ver, nesse ofício, uma forma de ganhar o pão”.

Na década de 1980, Mirna Pinsky publica a obra *Nó na Garganta*, que tematiza a questão étnico-racial. Na obra, a personagem Tânia de dez anos muda-se com os pais para a cidade grande para encontrarem uma nova oportunidade no litoral. Seus pais trabalham como caseiros na casa de dona Matilde, uma mulher rica, com que Tânia não simpatiza. Na cidade, a criança encontra resistência a sua presença por ser negra, sofre com o preconceito e deseja ser branca, pois necessita do mesmo tratamento dado às meninas brancas. Ela desenvolve uma consciência crítica sobre a necessidade de luta contra o racismo.

Há, nesta produção infantil e juvenil, narrativas intimistas e exploração do fantástico, resgate nas tradições orais, mitologia e o folclore. Surge a produção em massa de leitura para entretenimento com paródias e um aspecto lúdico das fábulas. Com investimento na área

notam-se melhorias no projeto gráfico-editorial. O mercado editorial, aliás, tem um aumento nas suas vendas e o número de editoras e de lançamentos cresce. Nesse período, o livro passa a ser visto como produto de consumo, as obras então passam a agradar ao público e ao mercado.

Na metade da década de 1980, o escritor Rogério Andrade Barbosa tem seus primeiros títulos publicados para a infância. Retornando de viagem de dois anos pela África, constatou segundo Debus (2007, p.59), “[...] a carência de títulos que trouxessem como cenário o continente africano, suas gentes e suas histórias”. Seu primeiro título foi *Bichos de África: lendas e fábulas*, publicado em 1987, ano que também que foi finalista do Prêmio Jabuti.

Também na década de 1980, Ana Maria Machado escreve *Menina Bonita do Laço de Fita*. Trata-se de um de seus livros de maior sucesso na literatura infantil. Publicado em 1986, traz a história de uma linda menina preta, com cabelo trançado e finalizado com fitinhas, e de sua amizade com um coelho que sente uma verdadeira paixão por ela e por sua cor. O livro aborda de forma divertida e simples a miscigenação racial.

Como se pode notar, a produção infantil de temática africana, na década de 1990, traz autores renomados para a literatura infantil e juvenil. Apesar disto, o Estado é o maior consumidor de livros didáticos, paradidáticos e de obras literárias de literatura infantil e juvenil, das quais escoam nas escolas.

Nesta mesma década, Joel Rufino dos Santos publica narrativas vinculadas à oralidade, com temáticas complexas, como a de povos excluídos e vozes silenciadas nos discursos oficiais. No que diz respeito à literatura infantil, por exemplo, Santos destaca em sua obra *O presente de Ossanha* (1997) os traços da história do senhor das folhas. Nesta história infantil, Santos trata da criação do mundo, na perspectiva da mitologia de iorubá, citando alguns orixás, como Olorum, Iansã e Xangô, para reforçar com a figura do personagem Ossanha. Também mostra a tradição africana e suas memórias, abordando a constituição identitária, pela amizade entre dois meninos que não veem a cor como problema; um escravo e o filho do senhor de escravos. Nessa relação humanizada, prevalece a subversão aos padrões impostos pela época.

Com o aumento das pesquisas no campo acadêmico sobre literatura infantil a partir da década de 1990, cresce a credibilidade desse campo cultural enquanto material de qualidade. Em 1997, acontece a criação do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), cujo objetivo é “democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenil, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a professores e alunos brasileiros” (PAIVA; SOARES, 2008, p.67).

Após a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional e a criação dos PCNs com a inserção dos Temas Transversais nas salas de aula, houve uma grande produção de textos literários para as crianças com assuntos referentes à ética, pluralidade cultural e diversidade. Esses temas passam a ser debatidos na escola, como pontua Gregorin (2009, p.40), “[...] de maneira a trazer para a criança e para os jovens a discussão de assuntos pertinentes ao momento social, político e cultural nos nossos dias”.

Entre os anos de 1990 e 2010, são consolidados os estudos brasileiros sobre Literaturas Africanas, os quais ganham reconhecimento e produzem diálogos e intercâmbio entre teóricos portugueses e africanos, sobretudo, entre autores e autoras das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. Surge, então, uma geração de pesquisadores que expande e difunde um reposicionamento em relação a esses estudos, aproximando seus resultados dos espaços escolares.

Essa necessidade emergente de pesquisar com foco na temática da cultura africana e afro-brasileira se dá como afirma Eliane Debus, em sua obra *A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura para Jovens e Crianças* (2017 p.18), “[...] pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira, em junho de 2004”.

Nesse período, as obras de literatura infantil de temática africana questionam o Eurocentrismo e a História, e aprofundam as ressignificações socioculturais, políticas, econômicas e de representatividade, pertencimento e reconhecimento da identidade do negro brasileiro. Para tanto, problematizam o preconceito, o racismo estrutural e violência contra seus corpos. Exemplos dessas obras podem ser vistos na produção de Monteiro Lobato, Joel Rufino dos Santos, Ana Maria Machado, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz, Georgina Martins, André Neves, Heloisa Pires Lima dentre outros.

Nas palavras de Debus (2017, p.19), “[...] a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, seja no espaço escolar, seja em outros espaços socioeducativos”. Para tanto, essa produção literária destinada ao público infantil pode ser dividida “[...] em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, 2) literatura afro-brasileira, e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p.26). Entre elas, a literatura como temática à cultura africana e/ou afro-brasileira, cujo centro é o tema e não o autor que escreve, predomina. Já a terceira categoria com autoria africana divide-se em subcategorias:

Literatura africana de diferentes línguas (língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, entre outras) a partir da multiplicidade linguística do continente

Literatura africana de língua portuguesa– o recorde de pesquisa e análise pode ser demarcado pelo país (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Tomé e Príncipe), sem adentrar na especificidade da negritude dessa literatura. Essa categoria sugere outras subcategorias, como literatura vinculada à origem oral (lenda, fábula, entre outras) e literatura contemporaneíssima (narrativas curtas em diálogo com ilustração). (DEBUS, 2017, p. 26).

O Movimento Negro dialoga com a Lei n.º 10.639/2003 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico Raciais, e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos últimos anos discutindo “[...] a inclusão da temática da discriminação e o preconceito racial” (DEBUS, 2017, p.37).

Tais políticas de reparações são indispensáveis na nossa sociedade, mas a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar não contempla só a população negra, mas todos os brasileiros, pois “A sociedade brasileira não é homogênea” (DEBUS, 2017, p.39).

Na escola, esse debate se enriquece, pois socialmente é um dos lugares favorecidos para essa prática. Ciente da necessidade de livros que fomentem essas discussões, o mercado editorial, adaptado após os Temas Transversais (1998), ajusta os livros literários para que contemplem temas como relações étnico-raciais, representação negra e histórias com protagonistas negros.

Com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e Diretrizes, houve aumento da produção literária infantil no mercado editorial brasileiro com temática da cultura africana. Também se notou um progressivo número de autores que se dedicaram à escrita sobre a história e a cultura dos povos negros, visando à construção de uma educação com viés antirracista. De acordo com Debus (2017, p.40), contudo, “[...] a aceitação não é unânime”. Para a autora, muitos gestores tiveram “[...] uma compreensão errônea de restrição social”, como se a Lei atendesse apenas os negros, não a sociedade como um todo.

Entre os muitos autores que se dedicaram à literatura afro-brasileira infantil e juvenil estão Kiusam de Oliveira, Júlio Emílio Bráz (1959-), Conceição Evaristo (1946-), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Edimilson de Almeida Pereira (1963-), entre outros. Esta dissertação contempla, em especial, a vida e a obra de Mia Couto, Joel Rufino dos Santos (1941-2015) e André Neves. Justifica-se este recorte, pois essas obras estavam disponíveis, entre outras, na escola em que a pesquisa se desenvolveu, e chamaram a atenção dos alunos do 2ª ano, da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, que as classificaram como atraentes. Como se trata de obras ilustradas, em suas análises, buscou-se observar as classificações de

Luís Camargo (1998), pautadas em Jakobson, sobre as funções das ilustrações. A partir delas, uma ilustração pode exercer função: narrativa, quando direcionada para o representado, situando-o, assim como suas transformações e ações; expressiva, ao ser orientada para o emissor da mensagem na manifestação de seus sentimentos e emoções; estética, conferindo relevo à forma ou configuração visual, com o objetivo de sensibilizar; lúdica, quando se apresenta sob a forma de um jogo, tanto em relação ao emissor quanto ao destinatário; metalinguística, ao se voltar para o próprio código visual com remissão ao universo da arte.

2.2 De António a Mia, o escritor e a Literatura Africana

O escritor e biólogo moçambicano António Emílio Leite Couto, conhecido pelo pseudônimo Mia Couto, nasceu em Beira em 05 de julho de 1955. Em entrevista, ele afirma que não queria utilizar seu nome de batismo, mas sim Mia: “Não tenho outro nome. Isso já denota que meus pais aceitavam que cada um quisesse criar sua própria história” (2022⁸):

Em minha casa, meu pai que era e é poeta – deu o nome de Jorge a um filho e de Amado a um outro. Apenas eu escapei dessa nomeação referencial. (COUTO, 2011 p.62).

De acordo com Castro (2016, p.40), Mia Couto lançou seu primeiro livro em 1983, intitulado *Raiz de Orvalho*, tratava-se de uma coletânea de poemas. Couto possui outros livros de poesia publicados, mas suas obras são, na maioria, construídas por romances e contos. Em suas obras, misturam-se o real e o fantástico, revelando um modo peculiar do escritor de estimular a imaginação. Suas obras narrativas apresentam prosa poética e muita sensibilidade artística. Justifica-se que o escritor tenha sido considerado pela crítica literária como um dos principais da literatura africana nos movimentos de independência.

Filho de portugueses que migraram para a África em meados do século XX, Couto atuou ativamente nos movimentos civis pela independência moçambicana ao juntar-se a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Ainda jovem, viu a luta pela independência e já adulto, viveu a guerra de 1976 a 1992 (Guerra Civil Moçambicana). Essas experiências resultaram em seu primeiro livro de contos, *Vozes anoitecidas*, de 1985, e o seu primeiro romance, *Terra Sonâmbula*, de 1992 (LERCO, 2012, p.14).

Em sua escrita, Mia Couto inova a linguagem, pelo recurso à linguagem figurada e pela simbologia. Seus textos estabelecem a relação com eventos fantásticos e tecem registros

⁸ Revista Brasileira de Psicanálise. Vol.47 n.4 São Paulo out/dez.2013

de diversos mitos da cultura africana, fator que permite a valorização da cultura popular tradicional. Sua escrita deixa clara uma tentativa de resgatar e manter os valores e a cultura dos ancestrais, presentes na sua obra ficcional.

Sua obra ganhou notoriedade e importância por seu envolvimento com questões e problemáticas do seu tempo. O autor, em sua escrita, brinca com as palavras, recriando formas, inventando expressões e palavras, “[...] entrelaçando-se com a intensa complexidade da estrutura social dentro da qual se encontra, desenhando no horizonte do campo simbólico as especificidades de Moçambique” (LERCO, 2012 p.14).

Em suas obras, Couto afirma que a verdade não advém somente do pensamento crítico. Desse modo, problematiza a concepção de que a ciência é a única forma de saber. Para ele, existem outras fontes, como a oralidade, que propiciam saberes e se desconsiderá-las podem promover exclusões e preconceito. (AMORIM, 2015, p.68). Em sua produção, o escritor recorre a algumas marcas da oralidade para desordenar o leitor e assim despertá-lo para diferentes modos do uso da língua portuguesa. Conforme Lerco, “Mia Couto ficcionaliza a língua para fortalecer uma escrita que, embora em língua portuguesa, vai sinalizar o tempo todo um sujeito cuja perspectiva sociocultural é moçambicana” (2012 p.14).

Para Mia Couto, a leitura aplica-se à existência, ao universo e à vivência, assim: “Nós lemos emoções nos rostos, lemos sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página” (COUTO, 2011, p.103). Dessa maneira, Couto se aproxima das especificidades das narrativas orais, criando a possibilidade de diálogo entre produção ficcional e o universo das narrativas orais. Nesse processo, transfere para seus textos “[...] a vitalidade histórica das narrativas orais” (LERCO, 2012 p.16). Em seu projeto estético, afirma que se deve enfrentar a realidade da modernidade, mas não eliminando um conhecimento em detrimento de outro (escrita e oralidade), pois “A oralidade é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia” (COUTO, 2011, p.23).

A profissão de escritor para Mia Couto provém de sua paixão pela escrita e sua percepção de que: “Poesia e ciência são entidades que não podem se confundir, mas podem e devem deitar-se na mesma cama. E quando o fizerem espero bem que dispam as velhas camisas de dormir.” (COUTO, 2011, p.60).

Para Couto, pela timidez, os momentos de autógrafa representam uma violência, mas ele não nega que ser reconhecido publicamente o agrada, não pela fama, mas pela relação entre leitor e obra. Na sua concepção, o leitor constrói uma história e reconstrói a voz de

quem conta a história. Como escritor, gostaria de encontrar uma maneira de motivar à leitura, por isso aceita ir a escolas, acreditando que todos os escritores, conscientes ou não, sabem do encantamento que a literatura pode exercer sobre o leitor. Couto afirma que vale a pena ler livros ou ler a vida quando o ato de ler nos converte num sujeito de uma narrativa, quando nos tornamos personagens. É preciso contar histórias desde a infância, para ele:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos, para nos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2011 p.104).

Na visão de Mia Couto, a literatura e a biologia são saberes diferentes, mas que se completam. É através da biologia que ele estabelece uma relação profunda com seu país e com o povo moçambicano, conhecendo as realidades rurais e as relações que o homem estabelece com a natureza. Conforme Amorim, “É esse papel de tradutor de universos, que transita por diversos saberes, demonstra que, para o autor, a tradição e a modernidade não precisam ser excludentes”. (2015, p.72). Justamente, revela-se na produção do escritor a presença do mundano, dos saberes populares, da oralidade, da ciência e, sobretudo, da magia que encanta seus leitores. A seguir, pode-se visualizar sua produção e premiações:

Quadro 1- Publicações das quais os jovens leitores se apropriaram

ANO	PUBLICAÇÃO	PRÊMIO
1989	<i>Livro Cronicando</i>	Prêmio Anual de Jornalismo Areosa Pena (Moçambique)
1995	<i>Terra Sonâmbula</i>	Prêmio Nacional de Ficção da Associação Escritores Moçambicanos (AEMO)
2001	<i>O Último Voo do Flamingo</i>	Prêmio Mario António (Ficção) da Fundação Calouste Gulbenkian
2007	<i>O Outro Pé da Sereia</i>	Prêmio Passo Fundo Zaffari e Bourbon de Literatura

Fonte adaptada do www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/

Quadro 2- Obras infantis

LIVROS	PRÊMIOS	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>O Gato e o escuro</i>		Editorial Caminho Cia. das Letrinhas	2001 2008

<i>A Chuva Pasmada</i>		Sociedade Editorial Ndjira	2004
<i>O beijo da palavrinha</i>		Editora Língua Geral, Lisboa/Portugal Editorial Caminho	2006 2008
<i>O Menino no Sapatinho</i>	Prêmio Camões	Editorial Caminho	2013

Fonte adaptada do www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/

Mia Couto escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a natureza humana. Sua linguagem é rica em neologismos e se configura em prosa poética. Couto é um grande contador de histórias. Trata-se do único escritor africano membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito em 1988, sendo o sexto ocupante da cadeira nº 5, que tem por patrono Dom Francisco de Sousa. Na atualidade, é um dos maiores escritores moçambicanos. Suas obras têm sido traduzidas e divulgadas em 24 países. Além disso, várias foram adaptadas para cinema e teatro. Em Portugal, é um dos autores estrangeiros mais vendidos. Pelo conjunto da obra, já recebeu prêmios nacionais e internacionais, sendo comparado a Gabriel Márquez e Guimarães Rosa. Seu romance, *Terra Sonâmbula* foi considerado um dos dez melhores livros africanos⁹.

2.3 Análise da obra: *O menino no sapatinho*, de Mia Couto

A obra *O Menino no Sapatinho*, de Mia Couto, foi lançada em 04 de dezembro de 2013, na Universidade de Lisboa, no mesmo dia em que seu autor foi homenageado com a Medalha de Mérito Grau Ouro em Portugal e uma cadeira denominada “Princesa de África”, pelos 30 anos de vida literária (LEAL; OLIVEIRA, 2023). Nesse mesmo ano, Couto recebeu o Prêmio Camões (MIA COUTO, 2022). A obra foi escrita a partir de um conto de encantamento que ele publicou em 2001, sob título de “Na Berna de Nenhuma Estrada”.

A edição sob a forma de livro de potencial recepção infantil recebeu ilustrações de Danuta Wojciechowska, uma artista plástica nascida no Quebec, Canadá, em 1960, licenciada em Design de Comunicação em Zurique, na Suíça, e pós-graduada em Educação na Inglaterra. Wojciechowska reside desde 1984 em Lisboa, onde fundou o ateliê Lupa Design em 1992, com a finalidade de desenvolver sua produção em desenho e cenografia. Por seus

⁹ <https://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/>

trabalhos, angariou o Prêmio Nacional de Ilustração em 2003 e, em 2004, foi candidata por Portugal ao prêmio Hans Christian Andersen¹⁰ (CORRÊA, 2023).

Com páginas não numeradas¹¹, o livro em sua materialidade possui um projeto gráfico editorial inovador, o qual exhibe cores intensas e opostas, bricolagens e cortes especiais no tratamento interno das páginas que fomentam o imaginário e enriquecem a leitura tanto visual quanto sinestésica, pelo manuseio. Publicada pela Editora Caminho, a obra configura-se pela prosa poética, por isto apresenta recursos estilísticos em seu texto verbal. Suas ilustrações, dotadas de diferentes nuances de cores e efeitos artísticos, possuem pregnância, ou seja, são capazes de arrebatam e desautomatizar o olhar pelo surpreendente, fomentar a memória afetiva e contribuir para a alfabetização do olhar, na acepção de Rui de Oliveira (2008). Desse modo, exercem função estética, conforme classificações de Luís Camargo (1998). Como capturam personagens em movimento, também possuem função narrativa.

Na capa, a enunciação gráfica dialoga com o texto imagético. Desse modo, ao lado do título, pode-se visualizar a ilustração de um pé esquerdo de um sapato masculino, cujos cadarços estão desalinhados e desamarrados. Dentro desse sapato, encontra-se um diminuto bebê negro, cujo corpo reduzido ocupa somente a parte onde fica o calcanhar dentro desse sapato, aliás ele está disposto sobre uma pena, por sua vez, sobreposta a um pano de bolinhas amarelo, cercado de outras penas. Nota-se que a ilustração instaura o maravilhoso, pois como um bebê seria tão pequeno? Nesse processo, dialoga com os tradicionais contos de fadas, cujos protagonistas são diminutos, como “O pequeno Polegar”, dos irmãos Grimm; “A pequena sereia”, de Andersen, entre outros.

O fundo da capa, em tons de vermelho, laranja, marrom, com linhas e pontos em verde e azul, confere destaque ao nome do escritor que aparece no topo em amarelo e confere continuidade aos tons que compõem o sapato e os elementos que cercam e definem o bebê em seu interior. Conforme Modesto Farina, Clotilde Perez e Dorinho Bastos (2006, p.106), as cores atuam como signos culturais e psicológicos que possuem significados. Os tons terrosos e quentes da capa que prosseguem pela quarta capa, pelo predomínio da cor vermelha, cuja associação afetiva remete a dinamismo, força e violência, evocam dramaticidade. Essas cores, em seu conjunto, também conotam a identidade africana, pois compõem a bandeira e o emblema de Moçambique:

¹⁰ <https://andersen-award.com/?adlt=strict&toWww=1&redig=077137DAC95442F292011FE3CAA9861E>

¹¹ Justifica-se que a indicação das páginas nesta dissertação tenha sido feita pela contagem manual desde a primeira folha.

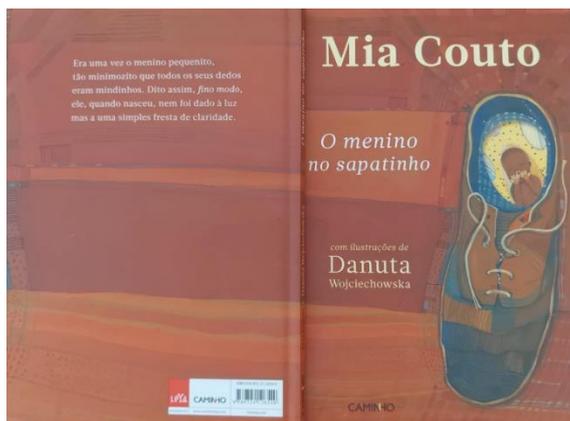


Figura 1-Capa e quarta capa do livro (2013)

Na capa, abaixo do nome do escritor localiza-se o título do livro com letras em branco e em itálico, sendo seguido pelo nome da ilustradora em amarelo, o que evoca seu estatuto na coautoria, pois no mesmo tom do nome do escritor:

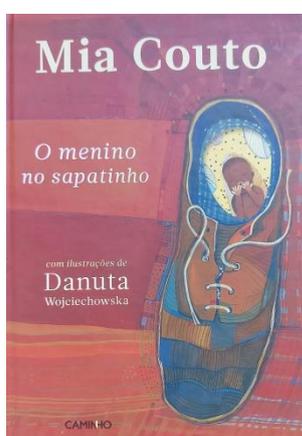


Figura 2-O menino no sapatinho (2013)

A cor amarela evoca, pela associação com a dourada, o conceito de divindade (FARINA; PEREZ, BASTOS, 2006), indicando que o bebê não pertence ao universo mundano. Na capa, pelo contraste com as cores quentes, essa cor desperta o olhar e fomenta os impulsos de adesão do jovem leitor à imagem do bebê. Esse recurso leva-o a se comover com sua pequenez e situação de penúria que se evidencia na sua nudez e no seu berço-sapato. Cabe destacar que a cor amarela, por associação afetiva (FARINA; PEREZ, BASTOS, 2006), também indica um alerta, promovendo uma expectativa sobre os rumos da história.

O título, pelo recurso ao diminutivo na localização espacial do menino, não o reduz, antes o sapato que ele ocupa. Por meio desse recurso, dialoga-se com a cultura ocidental trazida pelo colonizador, cujos costumes incluem, na época do Natal, motivar as crianças a colocarem seus sapatinhos na janela ou na árvore para receberem presentes. Desse modo,

evoca-se um Natal às avessas, em que uma criança é o presente e ela já foi entregue, mas em um sapato masculino e já usado de um adulto.

Ao abrir o livro, o leitor se depara com a contraguarda e a folha de guarda (2013, p.1) em tom de laranja intenso. Essa cor, conforme Eva Heller, em sua obra *A psicologia das cores* (2021), representa transformação na China. Trata-se de uma cor dinâmica, que evoca mudanças. A falsa folha de rosto aparece na cor branca, tendo na parte baixa a ilustração de um bebê deitado sobre uma pena de pássaro em tons de amarelo que indicam sua existência mítica. A pena, no *Dicionário de Símbolos*: “[...] representa um poder aéreo, liberado dos pesos do mundo”, “[...] certos interpretes também veem nela um símbolo de sacrifício” (2022, p.801). A seguir, podem-se observar esses elementos:



Figura 3- Falsa folha de rosto (p.3)

Pela oposição entre as cores quente e fria, também, pode-se notar a distinção entre algo dinâmico, concreto e algo etéreo, onírico, próprio dos sonhos.

As folhas de abertura da obra são configuradas em branco, produzindo um descanso para o olhar antes de adentrar a história. Na folha da esquerda, aparece a ficha catalográfica. Acima dela, nota-se uma flor, cuja simbologia evoca algo do plano espiritual, do campo do divino. Segundo *Dicionário de símbolos*: “São João da Cruz, faz da flor a imagem das virtudes da alma” (CHEVALIER; GHEERBRANT 2002 p.499) “[...] as flores representam muitas vezes as almas dos mortos” (2002 p.501). Abaixo, pode-se notar a mesma pena colorida da capa, ambas predominantemente amarelas. Na folha de rosto, aparece o nome da obra, do autor, da ilustradora e, em sua parte inferior, o da editora, como se pode visualizar a seguir:



Figura 4-Folhas de abertura (p.4-5)

O conto, com focalização em terceira pessoa, possui narrador heterodiegético e onisciente. Seu enredo ulterior acompanha a história do nascimento de um menino em uma família humilde. Seu espaço é fechado, concentrando-se na casa onde mora essa família. Sua trama apresenta o casal em conflito. O pai é um homem descrente da vida, que bebe muito e pratica a violência. A mãe é amorosa, mas não tem voz ativa na casa e, por isto, busca forças na religião. Aliás, o único lugar em que ela possui voz é na igreja. O menino é tão pequeno que, seu nascimento não surgiu da “luz”, mas de “[...] uma simples fresta de claridade” (COUTO, 2013, p.7):

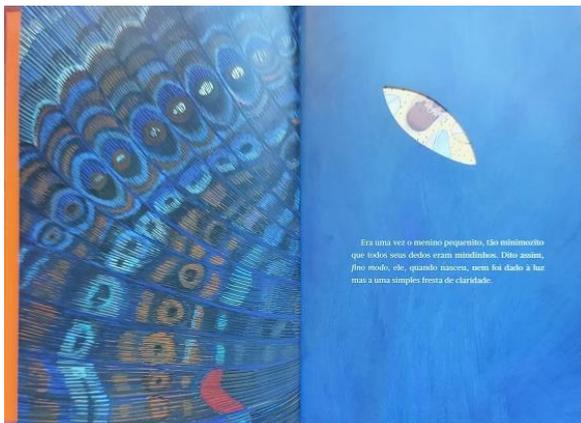


Figura 5- O nascimento (p.6-7)

O livro explora o recurso da folha dupla, em fundo azul. Na folha esquerda (p.6), a ilustração que toma toda a página apresenta penas de pavão abertas, ricamente coloridas em diversos tons, mas com o predomínio do tom azul escuro, com texturas diversas que revelam a função estética e encantam o olhar do jovem leitor. Aliás, essas penas de pavão possuem círculos concêntricos que remetem a olhos. Elas também recordam que o pavão as abre quando deseja cativar uma fêmea ou ampliar seu tamanho, diante da ameaça de um rival. A simbologia do pavão é riquíssima e difere em culturas distintas,

[...] nos jataka budista, o pavão é uma forma do Bodhisattva, sob a qual se ensina a renúncia aos apegos mundanos. Já no Oriente Médio, são representados de um e de

outro lado da *Árvore da Vida*: são símbolos da alma incorruptível e da dualidade psíquica do homem. Também é chamado de animal de cem olhos, ele se torna o símbolo da beatitude eterna, da visão face a face com Deus”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022 p768)

Pode-se deduzir que as penas abertas atuam como símile da mãe que, em elevação, enxerga a pequenez de seu filho e, diante dos perigos que o cercam, almeja protegê-lo. A maternidade torna-se elevada, ela renuncia a apegos mundanos, pois entrega seus chinelos ao marido, em roca de apenas um pé do seu par de sapatos. O predomínio da cor azul evoca a “[...] cor do pássaro da felicidade, aquele que é inacessível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022 p.155), o que situa o menino em dimensão mítica.

Na página direita, pode-se observar sobre fundo azul um recorte no papel (p.7), atuando como símile da fresta de claridade que configurou o nascimento do pequeno bebê. Dessa forma, esse recorte, como todos os outros que aparecem na obra atuam como um jogo com o leitor, exercendo função lúdica. O formato do recorte também evoca o de um olho, permeado da visão de penas sobre as quais se situa o pequeno bebê. Na ilustração do bebê, a criança mimetiza a pupila de um olho, conotando sua importância central para o olhar materno. Essa imagem é enternecedora e cativante, pois como se revela metafórica também abre a possibilidade de o nascimento dessa criança pertencer somente à mãe, ou seja, somente ela consegue vê-lo. Assim, a criança nasce de seus desejos manifestos pelo olhar. Justamente, será a incompreensão do marido que magoará esse olhar na cena em que ele a agride e fere seus olhos.

No plano verbal, a abertura do conto dialoga com os contos de fadas tradicionais: “Era uma vez um menino pequenito...” (COUTO, 2013, p.7). O recurso ao diminutivo no vocábulo “pequenito”, proveniente da oralidade, cativa a simpatia do jovem leitor na descrição da criança, pois permite-lhe observar o trato carinhoso do narrador em sua descrição. Sua pequenez promove hipóteses acerca de uma provável desnutrição. Apesar disso, a mãe se alegrou e se conformou com seu tamanho, pois, nas condições de pobreza em que vivia, poderia alimentá-lo sem grandes dificuldades: “De tão miserenta, a mãe se alegrou com o destamanho do rebento – assim pediria apenas os menores alimentos.” (p.8). A potência de negação (ISER, 1996, 1999) do vocábulo “destamanho” convoca o leitor a não perder de vista o que se nega; a ausência de tamanho do bebê que, embora, possa alegrar a mãe, representa um perigo à sobrevivência do menino. Esse perigo concretiza-se no predomínio da cor amarela nas folhas duplas, indicando o alerta ao leitor, convidado a não se deixar enganar pelos julgamentos da mãe:

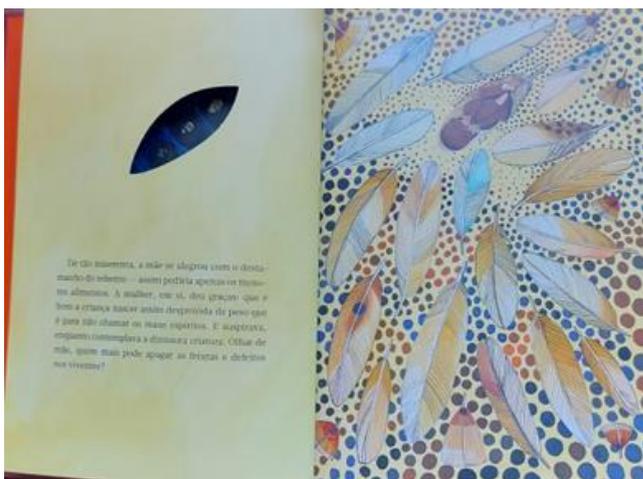


Figura 6- A diminuta criatura (p.8-9)

Na folha dupla, assim como em toda obra, pode-se observar a relação de contiguidade, pois uma das penas da página direita posiciona-se acima do texto verbal disposto na folha da esquerda, preenchendo o recorte no papel. Na página da direita, a ilustração do menino em posição fetal indica que está nascendo, mas dele não se podia ouvir o choro, “[...] pois era desprovida de peso.” (COUTO, 2013, p.8). O vocábulo “peso” assume significado polissêmico, pois indica o tamanho reduzido da criança, mas também sua existência aérea, liberada do mundano. Por sua vez, a ilustração da pena conota o mesmo sentido ampliado, pois remete à ave, mas também ao sentimento de comiseração que as condições de nascimento do menino podem provocar.

Pode-se observar pelo texto verbal que a mãe agradeceu pelas condições físicas de seu “rebento” (termo utilizado pelo autor que, no sentido bíblico, significa broto): “A mulher, em si, deu graças: que é bom criança nascer assim desprovida de peso que é para não chamar os maus espíritos” (COUTO, 2013, p.8). Percebe-se, no julgamento da personagem, que a cultura popular permeia os julgamentos da mãe, apesar de ela apresentar princípios cristãos. Trata-se, assim, do sincretismo religioso. Conforme Inocência da Mata (2008), a literatura moçambicana configura-se pela identidade plural, pautada pela tradição oral e mestiçagem. Permeiam-na vozes diversas da cultura, que Mia Couto mimetiza em sua obra.

A ilustração sangrada na página ocupa todo espaço com fundo amarelo e com desenhos de folhas de pássaros, dentro de uma delas, a ilustração do bebê “minimozito” corrobora com o texto verbal. O neologismo de base afetiva conduz a simpatia e enternece o leitor. Justifica-se que os alunos tenham sido cativados pela obra, indicando-a como atraente.

A tristeza da mãe, ao ver a fragilidade da criança, amplia-se com a descrição do narrador de que, pela pequenez do bebê, nem se ouvia o seu choro. Seu aspecto mítico ganha

relevo, pela informação de que suas lágrimas de tão leves subiam pelo ar e ficavam suspensas. Fixadas no teto, elas grudavam e pareciam “[...] missangas treluzentes” (COUTO, 2013, p.11):



Figura 7- Lágrimas treluzentes (p.10-11)

Cabe destacar que, na ilustração, o bebê possui olhos azuis da mesma cor de suas aéreas lágrimas. Em cada pupila do menino há o reflexo de um bebê. Na do olho direito, pode-se notar um bebê que chupa o dedo polegar; na do olho direito, um bebê que chora. Ambas assumem papel de denúncia social das condições de crianças desprovidas de direitos fundamentais, como alimentação, conforto e proteção. Essa criança era tão pequena que a mãe a pegava com uma só mão. Essa mãe gentil usava uma fala mansa, mas como julgava que o filho não a entenderia, dado seu tamanho tão reduzido, ela só “assobiava, feito uma ave” (p.12). A imagem sugere uma visualidade nova, o bebê envolto a uma bolha mais parece uma oferenda da mãe aos céus. Acima do bebê as estrelas e na página à esquerda o pássaro, com recortes nas quais as lágrimas da criança, página anterior parecem compor o seu corpo. No dicionário dos símbolos, os pássaros simbolizam muitas vezes as almas dos mortos, as almas liberadas que voltam à pátria celeste, e também as almas das crianças (CHEVALIER; GHEERBRANT 2022 p.764). O texto verbal traz um diálogo com o leitor:

Dizia que o filho não tinha entendimento de palavra. Só língua de pássaro lhe tocava o reduzido coração. Quem podia entender? Ele há dessas coisas tão subtis, incapazes mesmo de existir. Como essas estrelas que chegam até nós mesmo depois de terem morrido. (COUTO, 2013, p.12)

No projeto gráfico, as lágrimas da página anterior (p.11) aparecem vazadas e, na virada de página (p.12), elas compõem o corpo de uma ave, indicando a condição de

passarinho desse bebê tão frágil e pequeno. Desse modo, justifica-se a linguagem de pássaro que a mãe lhe dirige:



Figura 8- A alma da criança (p.12-13)

O menino era posto para dormir no sapato esquerdo do pai, que o autor qualifica como “descrente e desempregado”, e constantemente embriagado. Na narrativa, ele é descrito como: “fiorrapo, despacha-gargalos, entorna-fundos. Do bar para o quarto, de casa para a cervejaria.” (p.15):

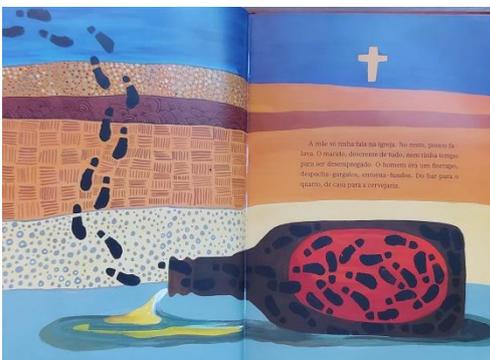


Figura 9- O vício (p.14-15).

A ilustração metonímica, composta pelas pegadas do pai, colabora com o texto verbal e o amplia, pois de forma hiperbólica revela seus passos dentro da garrafa de álcool entornada, contando seu desacerto. A imagem de uma cruz no alto da folha direita, recortada, deixando entrever a outra página, tanto figura a igreja que a mãe frequenta, quanto antecipa o jogo entre vida e morte, bem x mal, que se instaura na casa desse casal. O vermelho dentro da garrafa amplia a dramaticidade do perigo que o álcool provoca no estado de ânimo do pai.

O sapato esquerdo do pai acolheu o menino, pois não havia berço à medida. Aquecido na palmilha “o miúdo aprendia já o lugar do pobre: nos embaixos do mundo.” (COUTO, 2013, p.16). No *Dicionário dos Símbolos*, “[...] nas tradições ocidentais, o calçado teria uma significação funerária: um agonizante está partindo; também é o símbolo dos viajantes. O sapato ao seu lado indica que não está em condições de andar, revela a morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.880).

O significado do sapato representa a oposição da relação do casal do conto, pois “Na China do Norte, a palavra se pronuncia igual à que significa compreensão recíproca, um par de sapatos simboliza a harmonia do casal e estes eram oferecidos como presente de casamento” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.880). Todavia, no conto, o responsável pela família, sem condições financeiras e emocionais, entrega-se à bebida, deixando a mulher sozinha, com um recém-nascido abrigado em um dos pés do sapato. A ilustração em folha dupla mostra o menino dormindo no sapato e acima dele veem-se imagens de cruzes invertidas. A cruz vazada da página anterior continua sendo uma das cruzes que, na folha esquerda, une-se a outra em azul invertida (p.15). Desse modo, evoca-se o duplo dos pais desorientados e desvalidos. A cruz “Nas lendas orientais, [...] é a ponte ou escada de mão pela qual os homens chegam a Deus” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.366), sua inversão na ilustração representa a negação de sua função; a falta de meios do casal para chegar a Deus, ou seja, ao conagraçamento:

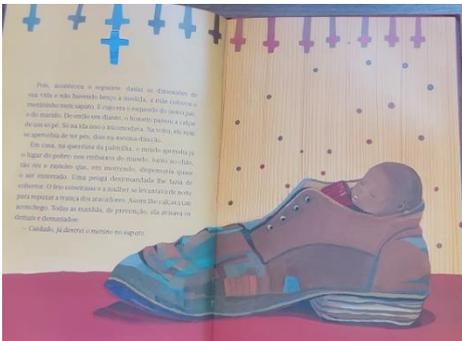


Figura 10- O menino no sapato (p.15-16)

Para Corrêa,

o recurso explorando a repetição da imagem, remete a crucificação de Jesus e ao martírio que precede sua santificação, alguns dos pontos entre o filho do Deus Cristão e o menino no sapatinho, ao menos na concepção da mãe. (2014, p. 1577).

A mãe sempre prevenida avisava quando adentrava o menino no calçado, causando irritação no pai, que se queixava por andar com um único pé de sapato. Embora, ela tivesse lhe entregue seus chinelos, ele insistia em usar o único pé de sapato que lhe restara, marcando seu desacerto com a decisão da mulher:



Figura 11- As pegadas (p.17-18)

A imagem na folha dupla confirma as pegadas do homem, a da direita com sapato e a da esquerda descalça. O texto verbal na página da esquerda com fundo preto sugere luto. Na página da direita (p.18), pode-se ver a imagem de uma flecha, como um fecho de luz: “Em seu sentido ascendente, está ligada aos símbolos da verticalidade, que significa “a retidão totalmente aérea na sua trajetória, que, desafiando a gravidade, realiza simbolicamente uma liberação terrestre” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022 p.479). Essa ilustração remete à ideia do perigo novamente, pois “ilumina”, focaliza, uma pegada na cor vermelha do sapato esquerdo. Para Chevalier e Gheerbrant (2022 p.770): “O pé do homem deixa sua marca sobre as veredas-boas ou más - que ele escolhe, em função do seu livre-arbítrio.” A cor vermelha, pela conotação de risco, indica que a escolha do pai não foi boa.

O pai reclama de ficar andando somente com um pé calçado, a mãe justifica ter lhe dado seus chinelos para que não andasse descalço, mas este sempre a reclamar, mostrava-se contrariado: “– Então, ando para aqui improvisar um coxinho.” (p.17). Ele revela sua incapacidade de altruísmo, associando o menino a um filhote, abrigado em um cocho. A mãe compara o filho com Jesus, nascido em uma manjedoura entre os animais: “Veja seu filho, parece o Jesuzinho empalhado todo embrulhadinho nos bichos de cabedal” (COUTO, 2013 p.19). Pelo olhar generoso da mãe, o filho assemelha-se a Jesus, pela pobreza, mas ainda é um pouco melhor em sua condição, pois dispendo de um pé de sapato, revela utilizou, do couro de uma dos animais da manjedoura, mas já processado, trabalhado e curtido:



Figura 12- Jesuzinho (p.19-20)

A fenda na imagem ao centro do gado indica a condição do menino no sapato de couro processado. Como se pode observar, essas fendas ligam os quadros ao longo da narrativa, como uma espécie de fio condutor não verbal que percorre a narrativa, interpenetrando imagens, deixando prenunciar algo de uma imagem na outra. São essas fendas que ligam os quadros ao longo da obra.

No texto imagético pelos símbolos de Natal, entende-se que a temporalidade na história durou um ano. Pelo nascimento da criança e suas condições, pode-se associá-la a Jesus, ambos nascidos em berços pobres. Mesmo assim ambos se distinguem: o menino tinha como berço o sapatinho, feito do couro do boi, e Jesus a manjedoura, no estábulo. O texto verbal confirma a situação da criança, que para a mãe era melhor que a do menino Jesus: “Ainda o filho estava melhor que Cristo – ao menos um sapato já não é bicho em bruto”. (COUTO, 2013, p.21):



Figura 13- O aviso (p.21-22)

A imagem em folha dupla reitera o texto verbal; a mãe com a boca aberta, conotando desespero pela ameaça do pai em se desfazer da criança. Os recortes na folha dupla mostram a boca aberta da mãe (p.21) e a imagem do bebê no centro da boca do pai (p.22), caracterizando a antropofagia: “E a mãe, estarrecida, fosse o fim de todos os mundos: - Vai o quê fazer? – Vou é desfazer.” (COUTO, 2013, p.22).

Ao movimentar a folha o leitor observa que a criança será lançada para o fundo preto na página seguinte (p.24), e a boca do pai, em seu recorte vazado, continua permeando o cenário (p.23):



Figura 14- Os anjos (p.23-24)

A mãe na esperança de que o filho pudesse crescer pedia um tempo ao pai: “na espera que o bebê gaudasse” (p.24). Contudo, o pai usa de violência verbal e física: “Mas o assunto azedava e até degenerou em soco, punhos ciscando o escuro. Os olhos dela **amendoídeos** ainda continuaram espreitando o improvisado berço.” (COUTO, 2013 p.24 – negrito nosso). O neologismo na descrição dos olhos da mãe revela a cor amêndoa delas e o sofrimento da mulher com a agressão física. O recorte no canto ao alto da página direita (p.24), em diálogo com as histórias em quadrinhos, evoca a ideia de uma explosão, no caso, a do pai. Nessa página ainda (p.24), a criança disposta dentro de um recorte em círculo tem em seu entorno o fundo na cor preta, preconizando a situação de perigo a que está exposta, pela proximidade do luto, da morte.

Na folha esquerda (p.23), há ilustrações de anjos negros sobre fundo “celeste” que, pelo olhar oblíquo, indicam que estão distantes da situação e reafirmam a sabedoria da mãe: “Ela sabia que os anjos da guarda estão a preços que os pobres nem ousam.” (p.24). Esses anjos, em nada celestiais, antes assustados, indicam o alheamento da igreja e de todas as instituições que deveriam apoiar a família e proteger a infância. Eles próprios podem indicar outras crianças, ingênuas e desvalidas que foram vítimas de adultos que as cercavam.

Na época do Natal, quando o ano findou, a mãe decide compor uma árvore com um arbusto e tampinhas de cerveja, frutos da bebedeira do marido, sem ter gasto algum ou “sobrepeso” (p.25):



Figura 15-A noite de Natal (p.25-26).

Ela busca uma forma de celebrar o Natal em seu lar, na esperança de entregar a Deus o destino de seu filho, tão frágil. A imagem do menino debaixo da árvore confirma o texto verbal, a mãe espera que seu filho receba um milagre de Natal: “Pedi a Deus que fosse dado ao menino o tamanho que lhe era devido” (COUTO, 2013 p.26).

A mãe na sua elevada resignação pediu em oração que, após o milagre em ver o filho saudável, o pai tivesse um calçado novo. É nessa época que a esperança dos cristãos se renova. Numa leitura implícita, a mãe esperava também outro milagre, que o pai sentisse amor e misericórdia.

A imagem do menino ao pé da árvore, simbolicamente, representa a vida, em “perpétua evolução e em ascensão para o céu, morte e regeneração” (CHEVALIER,GHEERBRANT, 2022, p.132). Por sua vez, o formato triangular do pinheiro evoca a Divina Trindade. A disposição do menino no sapato conota a simbologia da viagem, não só para o mundo, mas em todas as direções. O sapato é símbolo do viajante (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022) e o buraco que ele contém como apresentado na ilustração (p.25),confirma a pobreza, a miséria e o desamparo da família: “Que aquele sapato já espreitava pelo umbigo, o buraco na frente autorizando o frio” (COUTO, 2013, p.25).

Na véspera de Natal, a mãe tenta salvar seu filho, esperando que o milagre aconteça. O texto verbal confirma: “A mulher fez como aprendera dos brancos: deixou o sapatinho na árvore para qualquer improbatilíssima oferta que lhe miraculasse o lar” (COUTO, 2013 p.27). Quando a noite se acabava, a mãe só ouviu passos na sala, mas cansada dormiu:



Figura 16-O milagre (p.27-28)

As imagens em folha dupla com fundo preto mostram, na página direita (p.28), o bebê abaixo da árvore e dentro do sapato que se define por um recorte, como um presente dado à Santíssima Trindade. Abaixo e em sentido invertido, nota-se uma mulher-pavão adormecida

que parece velar o sono da criança, pois suas penas estão abertas: “[...] O desdobramento da cauda do pavão simboliza o desdobramento cósmico e do Espírito” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022 p.768).

Na folha dupla seguinte (p.29-30), o recorte do sapato revela-o vazio (p.29), assim como pelo vazio aparece uma pena voando na folha da direita (p.30):



Figura 17-O vazio (p.29-30)

Diante dessas imagens, prevalece a sugestão da morte do menino: “O filho desaparecera? Não para os olhos da mãe. Que tinha sido levado por Jesus, rumo aos céus, onde há um mundo apto para as crianças.” (COUTO, 2013, p.29).

Há fortes presságios ao longo da narrativa que indicam que o pai assassinou o filho. As descrições dos cenários, objetos, dos acontecimentos e das personagens caracterizam o trágico no desenrolar da narrativa. O caráter descritivo acentua as situações que organizam as forças inevitáveis. Um diálogo entre os pais confirma:

- Então, ando para aqui para improvisar um coxinho? – É seu filho, pois não? – O diabo que te descarregue!
- [...] – Cá se fazem cá se apagam! O marido azedava e começou a ameaçar: se era para lhe desalojar o definitivo pé, então, o melhor seria desfazerem-se do vindouro. A mãe, estarecida, fosse o fim de todos os mundos:
- Vai o que fazer?
- Vou é desfazer. (COUTO, 2013, p.22)

Prevalece no conto a denúncia social da miséria, da violência e do abandono. O pai, preso em sua vida de bebedeiras, de casa para o bar, agora com os pés direito e esquerdo calçados, o menino, um bebê indefeso, e a mãe confinada numa vida de amarguras:

“De relance, ainda notou lá no teto já não brilhavam as lágrimas do seu menino. Mas ela desviou o olhar, essa é a competência da mãe: não enxergar nunca a curva onde o escuro faz extinguir o mundo” (COUTO, 2013, p.29)

A obra permeia-se por uma prosa poética e pelo hibridismo, como se pode notar inclusive pelos neologismos – “minimozitos, treluzentes, dizquedizeres, fiorrappo, despacha-

gargalos, entorna-fundos, vislembanças, individuozito” –, os quais revelam a genialidade do autor no trabalho com a linguagem desautomatizada, que ele mesmo define como: “um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia” (COUTO, 2011 p.23).

O conto faz críticas à sociedade de consumo, ao Natal capitalista, em que se tem a figura do Papai Noel, aquele que traz presentes à noite. Problematisa-se na narrativa as situações de desamparo social e mortalidade infantil na África. *O Menino no sapatinho* contempla o tradicional “era uma vez” e o imaginário cristão, confirmando o que Antonio Candido afirma sobre a literatura, como a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, e a suas necessidades fundamentais de ficção e fantasia, mas também de reflexão crítica.

2.4 Joel Rufino dos Santos e a Literatura Afro-brasileira

Nascido em 1941, em Cascadura, subúrbio carioca, Joel Rufino dos Santos teve sua infância neste bairro localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Desde criança, ouvia as histórias de sua avó Maria: “Tive a sorte também de uma avó contadora de histórias, que previa um futuro feliz” (SANTOS, 2008, p.43). As histórias da avó, as passagens da bíblia e os gibis foram o tripé da paixão literária de Santos. A essa base, acrescentaram-se gibis e livros os quais ganhava ou os que conseguia comprar, guardando-os sempre em um caixote de madeira. Lia muito, conforme afirma: “Minha mãe me deu a Bíblia como palavra de Deus, eu a tomei como livro de história” (SANTOS 2008, p.36).

Na sua infância, mesmo com dificuldades, estudou em um colégio particular de subúrbio, como relata em seu livro de memórias, intitulado *Assim foi (se me parece)* (2008). Todavia, esse colégio não possuía biblioteca, suas mensalidades eram baixas, assim como os vencimentos dos professores. Conforme o escritor, “[...] só estava ali porque minha mãe costurava para fora nos intervalos do serviço doméstico.” (SANTOS, 2008, p. 28). Aos 13 anos, teve as aulas suspensas após a notícia do suicídio de Getúlio Vargas: “Na manhã de 24 de agosto de 1954 [...] o professor Roberto encostou-se no quadro. – Getúlio Vargas se matou!” (SANTOS, 2008 p.30).

Nesse período, o governo de Vargas instituiu a Reforma Capanema que dividiu o ensino secundário em dois: Clássico e Científico. Santos cursou o científico à noite e começou a trabalhar de manhã. Mudou-se para Glória, Zona Sul do Rio de Janeiro, após o término da educação básica. Já no final da década de 1950, após a leitura do livro *Introdução*

à *Revolução Brasileira* (1958), de Nelson Werneck Sodré, militar, comunista e marxista que pesquisou e escreveu sobre a história do Brasil, publicando dezenas de livros que se tornaram referências para os historiadores e estudiosos do país, sentiu desejo de se tornar professor de História. Assim, em “[...] 1959 comecei a ler sistematicamente os livros de Nelson Werneck Sodré na Biblioteca Nacional.” (SANTOS, 2008, p.41).

O autor afirma que ainda bem jovem decidiu ser comunista: “Passei a me considerar comunista e não vejo outra razão para isso hoje, a não ser os romances de Jorge Amado e Victor Hugo” (SANTOS, 2008, p.52). Em 1960, ingressa no curso de História, na Faculdade Nacional de Filosofia. Apesar desta formação, afirma que só conseguia lecionar os conteúdos de história, “[...] por intermédio de quem levasse em conta o papel da literatura na formação social” (SANTOS, 2008, p.42).

Na década de 1960, participou da elaboração da coleção de livros didáticos “História Nova” que foi lançado em 1964, visando a relatar o ponto de vista dos vencidos. Por ser coautor da “História Nova”, Rufino esteve encarcerado na ditadura militar e teve seus trabalhos censurados. Com o golpe de 1964, por sua militância política já casado, e à espera de seu filho, Rufino precisou sair do Brasil e se exilar na Bolívia, e depois no Chile, afastando-se da família e interrompendo seus estudos universitários. Não participou do nascimento do seu primeiro filho, Nelson, que assim foi chamado em homenagem ao mestre amigo. Abaixo o trecho de um episódio dentro da prisão:

Numa de minhas prisões (1966 ou 1967) como co-autor da História Nova, um jovem tenente me retirava da cela para cortar meu cabelo. O barbeiro, senhor idoso, civil, quis saber a razão de eu estar ali. “É discípulo do general Werneck Sodré”, explicou o tenente. O barbeiro insistiu: “mas o que tem a ver? O oficial pareceu se perturbar. “Querem mudar a história toda”. “Mudar como? tornou o senhor. O tenente, já de mau humor”. Por exemplo: escreveram que Pedro Álvares Cabral era viado.” (SANTOS, 2008, p. 62).

Em 1972 foi detido e mandado para o presídio do Hipódromo, em São Paulo. Durante um ano e seis meses permaneceu como preso político por sua militância na ALN (Ação Libertadora Nacional), organização clandestina que pregava luta armada contra o regime. Preso, Santos escrevia cartas para o filho e a esposa. Suas cartas assumem característica de denúncia ao período da ditadura militar. Esse era o único meio de comunicação com o mundo exterior. “Comecei a escrever para Nelson, meu filho de oito anos” (SANTOS, 2008, p.87).

As cartas que escreveu para Nelson foram publicadas no livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa*, que recebeu da FNLIJ o Prêmio Orígenes Lessa, como melhor do ano (2000)

para jovens leitores: “As cartas foram guardadas por minha mulher, Teresa, mãe do Nelson, que tudo fez para se tornarem livro” (SANTOS, 2008, p.88).

Com a aprovação da Lei Anistia decretada em 1979, Rufino foi reintegrado ao Ministério da Educação e retornou as suas atividades acadêmicas. Recebeu da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ os títulos de “Notório Saber e Alta Qualificação em História” e “Doutor em Comunicação e Cultura”, e a condecoração da Ordem do Rio Branco, por seu trabalho pela cultura brasileira.

Em uma entrevista concedida à revista *Nova Escola*, em primeiro de abril de 2008, ele defendeu que: “Para professor de Literatura, o importante é ter prazer na leitura, qualquer que seja ela. E isso não existe quando vira obrigação”. Para Santos, no ensino de Literatura: “A paixão é um sentimento do qual brotam alegria e tristeza, simultaneamente. Parece ser imprescindível ao ensino de qualquer coisa.” (NOVA ESCOLA, 2008). Em 4 de setembro de 2015, Joel Rufino dos Santos faleceu, por complicações decorrentes de uma cirurgia cardíaca.

Como afirmou o crítico Antonio Gonçalves Filho ao jornal *O Estado de São Paulo* (5 de setembro de 2015, edição 2095): “Seja como historiador ou literato, seu papel foi fundamental no desenvolvimento da consciência negra”.

Prêmios e publicações

Joel Rufino dos Santos, em sua longa carreira, trouxe ao público uma ampla produção: escritos, historiográficos, ensaios, bibliografias, romances, narrativas infantis e infantojuvenis, além de livros didáticos. O intelectual também escreveu para a dramaturgia três peças teatrais e duas minisséries para TV. Representou o Brasil no Prêmio Hans Christian Andersen (o Nobel da Literatura Infantil), nos anos de 2004, quando foi finalista, e em 2006 e 2014.

Ganhou o Prêmio Jabuti, o mais tradicional do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (cbl.org.br). O que Joel Rufino dos Santos representa vai muito além de uma trajetória de premiações. Ele atuou como intelectual voltado para as necessidades do povo, denunciando preconceitos e ideologias que colocam sujeitos à margem social.

Quadro 3- Publicações premiadas

ANO	PUBLICAÇÃO	PRÊMIO
1979	<i>Uma estranha aventura em Talai</i>	Prêmio Jabuti

1980	<i>O curumim que virou gigante</i>	Prêmio Orígenes Lessa Prêmio Ofélia Fontes Selo de Ouro FNLIJ
2000	<i>Quando Eu Voltei, Eu tive uma Surpresa</i>	Prêmio Orígenes Lessa
2002	<i>Paulo e Virgínia. O literário e o esotérico no Brasil</i>	Finalista do Prêmio Jabuti
2006	<i>Antologia de contos contemporâneos: histórias de quadros leitores</i>	Prêmio Orígenes Lessa Altamente recomendável FNLIJ 2006
2007	<i>O Barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta</i>	Finalista do Prêmio Jabuti Altamente recomendável FNLIJ
2008	<i>O Barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta</i>	Prêmio Jabuti, categoria juvenil
2014	<i>Eu contra ele nas cavernas de Minas</i>	Finalista do Prêmio Jabuti, na categoria infantil e juvenil em 2015
2014	<i>A menina que descobriu o segredo da Bahia</i>	Prêmio Literário Nacional Pen Clube do Brasil e finalista do Prêmio Jabuti
2014	<i>Claros sussurros de celestes ventos</i>	Prêmio Orígenes Lessa
2014	<i>O curumim que virou gigante</i>	Indicação ao Prêmio Hans Christian Andersen
2015	<i>A menina que descobriu o segredo da Bahia</i>	Altamente recomendável FNLIJ, na categoria criança.

Fonte: Adaptado de <http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/premios.asp>

Em sua obra *Épuras do Social: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres* (2004), Santos relata uma passagem de sua vida, a qual aconteceu quando subindo em um morro do Rio de Janeiro, encontrou um senhor de idade que lhe disse: “Se você estudou tem que saber alguma coisa que sirva para nós” (SANTOS, 2004, p.18). Essa fala o marcou, pois levou-o a compreender seu papel em uma sociedade extremamente desigual. Para Santos (2004, p.10), “Os intelectuais são os que fazem desse trabalho seu ofício, como os escritores, ou profissão, como os profissionais liberais e esta expressão se consagrou por oposição a profissionais manuais, ou escravos”.

Entre sua vasta produção, publicou os seguintes livros de literatura infantil:

Quadro 4 – Obras infantis

LIVROS	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>O soldado que não era</i>	Moderna	1993
<i>Robin Hood</i>	Scipione	1997
<i>O Saci e o Curupira</i>	Moderna	2002

<i>Duas histórias muito engraçadas</i>	Moderna	2002
<i>Gosto de África</i>	Global	2005
<i>Uma Extraña Aventura em Talai</i>	Global	2005
<i>O presente de Ossanha</i>	Global	2006
<i>O caçador de Lobisomem</i>	Global	2009
<i>O Grande Pecado de Lampião e sua Terrível Paleja para entrar no céu</i>	Dimensão	2009
<i>O noivo da Cutia</i>	Ática	2010
<i>História de Bicho</i>	José Olimpo	2010

Fonte: Adaptado de <http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/premios.asp>

Em suas obras infantis e juvenis, Santos retoma traços e símbolos da cultura africana, como a religiosidade que, durante a História do Brasil, foi um importante instrumento de resistência diante do racismo.

Como afirma Machado:

Os mitos de matriz cultural africana favorecem a construção da identidade da criança afrodescendente, permitindo-lhe a condição de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico, reconhecendo os valores da sua comunidade, o que pode lhe servir como exemplo positivo e estímulo para participação na comunidade (2010, p. 10-11).

Justamente, esse reconhecimento não existiu durante séculos na produção literária infantil e juvenil, filiada a certa visão eurocêntrica. Somente, na década de 1970, com o *boom* dessa produção no Brasil e o contexto ditatorial, entre outras motivações de ordem histórico-social, motivaram o ingresso de escritores engajados em seu campo literário. Esses escritores problematizam, então, em suas obras, a cultura africana, o racismo, a escravidão, os preconceitos de toda ordem, entre outros temas fraturantes.

2.5 Análise da obra: *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos

O livro ilustrado *O Presente de Ossanha* (2006), de Joel Rufino dos Santos, foi publicado em 1997, pela Editora Global. Nesta dissertação utiliza-se sua segunda edição de 2006. Composto por um conto de encantamento que explora representações culturais afro-

brasileiras, o livro apresenta belíssimas ilustrações de Maurício Veneza¹². Veneza nasceu em Niterói, Rio de Janeiro, e atua como escritor e ilustrador de livros infantis e juvenis. Já publicou mais de 150 títulos, muitos incluídos em programas de governo, como PNBE e o PNLD/SP. Seus livros, pelos textos e imagens, obtiveram Altamente Recomendável da FNLIJ, o prêmio da Academia Brasileira de Letras e inclusão nos trinta melhores Livros do Ano da Revista Crescer. Veneza também é membro e sócio-fundador da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ). Na obra de Joel Rufino dos Santos (2006), suas ilustrações, pelo jogo entre cores intensas, texturas e movimentos, exploram as funções estética e narrativa. Predomina nessas ilustrações a função expressiva manifesta na postura corporal, nos olhos e rostos dos personagens que transmitem suas emoções ao leitor.

A obra (SANTOS, 2006) recebeu o selo de Altamente Recomendável na categoria infantil, justificando sua indicação para o público criança, pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) em 2000. A seguir, pode-se ver a capa:

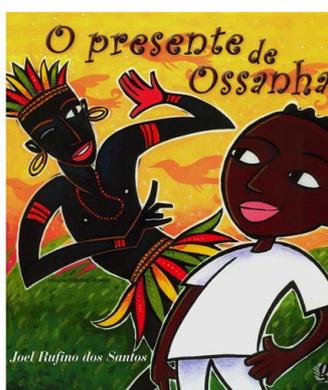


Figura 18-O presente de Ossanha (2006)

O livro possui dezesseis páginas com tamanho de aproximadamente 21x25 cm. A capa tem cores vibrantes, ao fundo traz o amarelo com sombras do pássaro (personagem de bastante importância no conto) em laranja. Abaixo a cor verde que representa a mata. Em primeiro plano aparecem dois personagens do conto, um menino e um Orixá. O jovem negro veste roupa branca que simboliza a paz e a luz. Sobre o branco como, Eva Heller, na sua obra *Psicologia das Cores* (2021, p.168), afirma que “[...] é imaculado, isento de pecados, é a cor da inocência”. O segundo personagem que aparece olhando para o menino é Ossanha¹³ (Orixá filho de Olorum, o qual deu-lhe as florestas, tornando-o o rei das plantas e que concentra em si mesmo o masculino e feminino). Trata-se de uma personagem que amplia os horizontes de expectativa do jovem leitor brasileiro que desconhece a cultura africana e afro-brasileira, além

¹² <https://www.editoradobrasil.net.br/mauricio-veneza/>

¹³ entidadesciganasdaumbanda.blogspot.com/2014/04/lenda-de-ossanha.html

de ampliar seu repertório e imaginário. A ilustração sangrada da capa revela função narrativa, pois há captura dos personagens em movimento. Pelos seus olhares, nota-se uma relação de cumplicidade entre eles, manifestando a função expressiva. O título sugere ao leitor que Ossanha presenteará alguém, mas o leitor pode ficar na dúvida se o presente é mesmo para o garoto ou não.

Na folha de guarda, há ilustrações coloridas da mata e, no lado esquerdo, observa-se uma casa de arquitetura antiga, tipicamente do período colonial. Acima do título, um pássaro colorido voa, trazendo a sensação de liberdade:

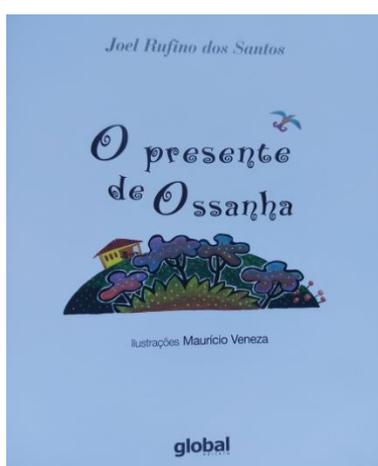


Figura 19-Folha de guarda (2006)

À página da esquerda da folha de rosto – em laranja intenso – aparece a ficha catalográfica escrita sobre um tom de laranja, indicando que a história terá ações e transformações. Já do lado direito, na primeira página, encontra-se o texto verbal, que vem abaixo do imagético, ambos trazem descrições dos personagens do conto, moleque e Ricardo:



Figura 20-Ricardo e moleque (p.3)

Nas duas páginas seguintes, o texto verbal e o imagético dividem folhas duplas. A narrativa revela a mansidão do jovem protagonista, denominado apenas como moleque, indicando a perda de identidade, pois trata-se de um escravo. Em contrapartida, o filho do senhor de escravos denomina-se Ricardo. A seguir, pode-se observá-los brincando juntos:



Figura 21As brincadeiras (p.4)

O pseudônimo moleque, escrito com letra minúscula, escolhido para o personagem principal, demonstra a “[...] tênue fronteira que separa o relato historiográfico do texto ficcional, havendo sempre um intercâmbio entre as duas formas da narrativa” (DUARTE, 2004, p.122). Santos utiliza-se do referente histórico, contudo, pelo viés crítico de seu narrador, denuncia as relações de poder existentes durante o período da escravidão.

A narrativa, com focalização em terceira pessoa, possui um narrador heterodiegético e onisciente. Seu enredo acompanha a história de moleque, personagem principal, uma criança de aproximadamente oito anos, um escravo comprado num mercado para brincar com Ricardo, uma criança de mesma idade, filho do dono de engenho: “Essa história se passou há mais de cem anos, num tempo em que tudo era possível. Ninguém se espantava com nada.” (SANTOS, 2006, p.3). Pode-se observar que o narrador antecipa-se para anunciar que um menino fora “comprado” e com a finalidade de servir a outra criança, como se fosse seu brinquedo.

A trama se localiza na era escravocrata, no Brasil colonial. A narrativa é linear e o espaço é predominantemente aberto: “Num engenho de açúcar viviam dois meninos. Um era o filho do dono e se chamava Ricardo. O outro era escravo e tinham esquecido seu nome” (SANTOS, 2006, p.3). A fazenda se apresenta como local de trabalho para o moleque, cujo labor era brincar com o filho do patrão, ao descrever essas brincadeiras, o narrador descreve as mais comuns e preferidas, como soltar pipa, jogar dama, rodar arco. Também, denuncia a submissão de moleque a Ricardo, pois na brincadeira de cavalgar, o primeiro era o cavalo sobre o qual montava o segundo.

Aos domingos, moleque usufruía de liberdade, indo ao mato para pegar passarinho:

Vai que num domingo de manhã, estando de folga, o moleque entrou no mato para pegar passarinho. Ele pegava um pedaço de pau e passava visgo, para o coitado pousar e ficar preso. (SANTOS, 2006, p.5)

Pode-se observar que o narrador posiciona-se sobre o ato de prender os passarinhos, por meio de um artifício, definindo-os como “coitados”. Dessa forma, direciona a percepção do jovem leitor sobre essa ação do personagem central. Nesse domingo, o protagonista não obteve sucesso, então, ouviu uma voz rouca dizendo que o ajudaria. Logo ficou desconfiado, pois haviam lhe contado sobre seres que não gostam dos humanos, como: “onça-gomes, quibungo, ou o ipupiara, ou o joão-do-mato¹⁴.” (p.5). Todos esses termos ampliam o imaginário e o vocabuário do jovem leitor, pois são usados para denominar uma espécie de Bicho Papão próprio da cultura africana e afro-brasileira. Muito conhecidos na Bahia, esses termos definem um ente que faz parte do folclore local. Pode-se observar a riqueza do imaginário popular que permeia o texto de Joel Rufino dos Santos e os conhecimentos de moleque.

Embora desconfiado, como era um menino corajoso pediu à voz para que se mostrasse. Quem apareceu foi Ossanha: “Usava um cocar e um saiote de penas, mas não era índio. Sua pele era negra, quase azul. Não tinha uma perna e não tinha um olho, perdidos numa briga com Xango.” (SANTOS, 2006, p.7):



Figura 22-Ossanha aparece para moleque (p.6-7).

Nota-se a semelhança desse personagem com outro do nosso folclore brasileiro, o Saci Pererê. Câmara Cascudo (1988) descreve o Saci como um menino negro, que usa caparuça de cor vermelha, é esperto, ágil e brincalhão. Ambos os personagens Ossanha e Saci estão ligados por dominarem as matas (crença Africana e Brasileira).

Santos interrompe o diálogo entre o menino e o Orixá para narrar a história de Ossanha:

No começo de tudo, o criador, que se chamava Olorum tinha dado a cada filho uma parte do mundo. Para Ossanha deu a floresta: - Você cuida das plantas. umas servem para comer, outras para fazer remédio e outras para enfeitar a casa. Quando alguém precisar atenda. O que Ossanha fez? Guardou as plantas só para si. - Está em falta mentia quando alguém o procurava. (SANTOS, 2006, p.7).

¹⁴ www.sohistoria.com.br/lendasemitos/quibungo

Então Xangô (irmão de Ossanha) chamou Iansã que cuidava dos ventos e deram um castigo a Ossanha que, ao se distrair, foi surpreendido com uma ventania provocada por Iansã, espalhando todas as plantas pelo mundo. Por isso Ossanha está em todo lugar que tem mato recolhendo as plantas espalhadas. Por meio desse recurso, Rufino resgata e democratiza as representações da cultura africana e afro-brasileira para o jovem leitor.

Nas páginas oito e nove, a ilustração na folha dupla mostra Iansã com aspecto de raiva, fazendo com que as folhas se espalhassem pelo mundo e Ossanha, desesperado diante daquela situação:



Figura 23-Iansã castiga Ossanha (p.8-9)

Voltando o narrador para a história do moleque, é Ossanha que dá um visgo especial, retirado das terras míticas dos Orixás, para que o moleque capture um pássaro cora. Diante do acontecido, o moleque ganha notoriedade, pois o pássaro chamava a atenção por seu canto e esperteza: “O pássaro do moleque aprendia o que ensinava”(SANTOS, 2006 p.10). A posse do pássaro trouxe alegria para o moleque, mas produziu inveja no senhor acostumado a comprar o que queria. Ameaçava-o por não lhe vender cora. “- Se não me vender esse passarinho, te arranco a pele!” (SANTOS, 2006 p.12).

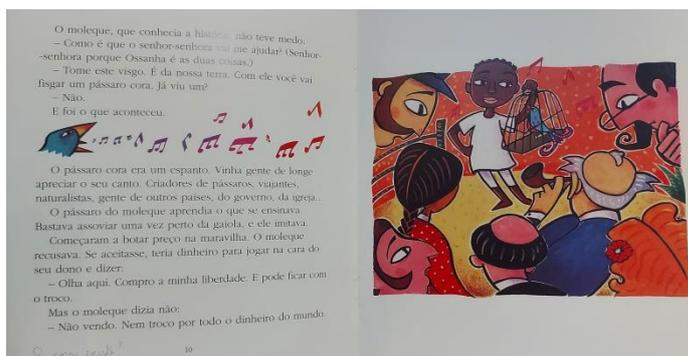


Figura 24— O pássaro Cora (p.10-11)

Moleque não cedia às intimidações do senhor que acabou por perder a paciência. Com inveja e ressentimento – mesmo sentimento demonstrado pelos irmãos de José¹⁵ no livro de Gênesis entre os capítulos 37 e 50, filho preferido de Jacó –, esse senhor vendeu o escravo, como José havia sido vendido:

Quando os negociantes medianistas tiraram José da cisterna venderam-no por vinte moedas de prata aos israelitas, que o levaram para o Egito. (GENESIS, 37:28)

Nem a relação humanizada entre os meninos, contrária ao padrão existente na época, foi capaz de amansar o coração do senhor de engenho. Pelo mesmo sentimento tido pelos irmãos de José, a inveja, moleque foi vendido: “O comprador veio buscá-lo à meia noite (SANTOS, 2006, p.12). Na ilustração da página direita, moleque olha tristemente para o pássaro na gaiola, logo atrás, pode-se notar um irritado senhor, insensível aos apelos do filho que lhe segura o braço pedindo: “– Não vende, pai. Há tempos que o escravo sou eu. Eu é que dependo dele pra tudo. Não sei mais brincar sozinho”. (SANTOS, 2006, p.12). Também se observa a mãe parcialmente escondida atrás da porta, em atitude de submissão, fruto da sociedade conservadora da época, incapaz de interceder pelo filho Ricardo:



Figura 25-A tristeza de Ricardo (p.13)

Denuncia-se, assim, formas de opressão que, em gradações diversas, atingem a criança branca e negra, e a mulher, ou seja, as minorias subjugas pelo homem branco detentor de poder financeiro e político. A história se encerra em folha dupla. Na página da esquerda, o texto verbal é seguido pela ilustração de uma cama vazia. Na página da direita, sabe-se que essa cama é de Ricardo que se levantara para abrir a janela de seu quarto e encontrar “O presente de Ossanha”; a gaiola que moleque lhe deixara com o pássaro cora. Trata-se de uma

¹⁵[A História de José - Conhecendo a Bíblia Sagrada - Bíblia Católica Online \(bibliacatolica.com.br\)](http://bibliacatolica.com.br)

demonstração de amizade e de altruísmo motivado pelo amor entre os meninos. Para Bauman amar é um ato corajoso e uma rara conquista:

Amar significa abrir-se ao destino, a mais sublime de todas as condições humanas, em que o medo se funde ao regozijo num amalgama irreversível. Abrir-se ao destino significa, em última instância, admitir a liberdade que se incorpora no outro, no companheiro no amor. (BAUMAN, 2005, p.21).

Na obra de Joel Rufino dos Santos, o moleque não conseguiu a sua liberdade, pois deixou de vender o pássaro para comprar sua alforria. Como prova de amizade, preferiu deixá-lo para Ricardo, assim ele não ficaria solitário, já que sua única companhia era o amigo moleque:

No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela o menino Ricardo teve uma surpresa. Do lado de fora tinha uma gaiola pendurada. Assim que viu o menino, o cora começou a cantar. (SANTOS, 2006, p.14).



Figura 26-A surpresa de Ricardo (p.15)

Com a leitura da obra percebe-se o posicionamento ético do intelectual Joel Rufino dos Santos frente as desigualdades sociais. A memória cultural e histórica configura-se na obra pelo recurso à oralidade manifesta nos diálogos entre os meninos: *moleque pra cá, moleque pra lá* (2006, p.3), *Upa, upa cavalinho!* (2006, p.3), *porque nhorquer comprar?* (2006, p.12).

O final da narrativa problematiza o poder do dinheiro, revelando-o como incapaz de comprar a amizade. Também denuncia os caprichos de um adulto que não sabe o que é amar. Rufino manifesta em sua obra infantil a condição do negro na época do Brasil colonial. Duarte afirma que:

O autor, utiliza-se de fatos históricos em seus romances e textos juvenis, quando tem a oportunidade de trazer à tona personagens pouco estudados na história do país, além de humanizá-los, penetrando numa intimidade só acessível pela via da ficção. Nesse contexto, ganham corpo suas reflexões como historiador sobre as lutas do povo negro em busca da liberdade e da cidadania. (2014, p.122).

A representação positiva da personagem negra, manifesta em suas ações altruístas e em sua capacidade de acessar o universo mítico e obter ajuda de um Orixá, rompe com a visão preceituosa do senhor de escravos. Para Antonio Candido, “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições de direito, ou de negação deles” (1995, p.256). Na narrativa, denuncia-se a ausência de diálogo entre sujeitos, opressão causada por diferentes formas de violência, preconceito, abuso e medo gerado pelo sentimento de impotência diante de uma estrutura social, familiar, histórica e política que desconsidera as opiniões dos jovens – e da mulher –, bem como seus desejos.

2.6 André Neves e a Literatura de temática Africana

André Neves é escritor e ilustrador, trabalha como arte-educador, além de promover oficinas e palestras sobre literatura infantil e juvenil. Brasileiro, nascido em Recife, Pernambuco, no dia 31 de outubro de 1973, atualmente reside em Porto Alegre. Formou-se em Relações Públicas e estudou Artes Plásticas em 1995. Em Sarmede, Itália, participou do curso de ilustração para a infância (LIMA, 2022, p.15)

Em sua cidade natal, começou a desenvolver suas primeiras atividades relacionadas à literatura infantil. À medida que escrevia, também ilustrava suas obras. Também, atuou como ilustrador de obras literárias de outros autores. Sobre seu ofício afirma:¹⁶

Eu sou um artista visual, comecei trabalhando com a questão visual, sempre fui leitor por isso acho que sou ilustrador por ter essa identidade visual eu amadureci a relação com as palavras, então escrever veio depois (NEVES, 2009).

Seu primeiro livro publicado como ilustrador foi *O dente-de-leite*, em 1997, pela Editora Bagaço. Neves dedicou-se à arte de escrever e ilustrar para crianças de todas as idades, suas imagens foram vistas por crianças e adultos em mostras de ilustração dedicadas à infância. Sobre a técnica de ilustração pontua que:

¹⁶André Neves: leitura e glória: Entrevista em 09/07/2009 por Crescer

É um trabalho minucioso, gosto dessa coisa detalhada de usar muitos materiais. Para fazer uma arte como essa em um livro, só posso fazer se for por muito prazer. Eu tenho esse prazer de me dedicar, de me jogar naquela prancha de estar ali (NEVES, 2009).

Entre as obras literárias de autores diversos que ilustrou estão: *O dente-de-leite* (1997), de Socorro Miranda, *Dona Nostalgia* (2001), de Claudia Pessoa; *Planeta Caiqueira* (2003), de Hermes Bernardi Junior; *História em 3 atos* (2007), de Bartolomeu Campos de Queirós; *Sapato Furado* (2006), de Mario Quintana; *Com a maré e o sonho* (2006), de Ninfa Perreiras; *Bicharada em perigo* (2007), de Fabia Terni; *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (2007), de Milton Célio de Oliveira Filho; *O colecionador de manhãs* (2009), de Walther Moreira Santos, entre outros.

Na sua carreira de escritor, publicou os seguintes livros: *Seca* (2000), *Mestre Vitalino* (2000), *Lino* (2000), *Maria Mole* (2002), *Menino Chuva na Rua do Sol* (2003), *Sebastiana e Severina* (2005), *A caligrafia de dona Sofia* (2006), *O capitão e a Sereia* (2007), *Casulos* (2007), *Iberê Menino, Maria Paçoca* (2008), *Obax* (2010), *Maroca e Deolindo e outros personagens...* (2011), *Margarida* (2011), *Entre Nuvens* (2012), *Brinquedos* (2013), *Mel na boca* (2014), *Malvina* (2015), *Nuno e as coisas incríveis* (2016), *Tom* (2017) e *Manu e Mila* (2018).

Sobre o processo de escrita, Neves assegura ser um artista visual:

Comecei trabalhando com a questão visual, sempre fui leitor por isso acho que sou ilustrador por ter essa identidade visual. Eu amadureci a relação com as palavras, então o escrever veio depois (NEVES, 2009).

Seus primeiros livros publicados como escritor foram *Seca* e *Mestre Violino*, em 2000, pela Editora Paulinas. O livro *Seca* (2000) apresenta narração visual, é prevalentemente imagético. Nele, Neves objetivou representar a cultura nordestina, narrando de forma poética histórias de pessoas em busca de água. Em *Mestre Vitalino*, relata a história de um ceramista pernambucano que se tornou famoso por suas figuras humanas produzidas com barro. Essas duas obras narrativas são visuais e apresentam características do Nordeste Brasileiro (LIMA, 2022, p.16)

Nas obras de André Neves, a ludicidade é o aspecto essencial em suas narrativas. Sua arte de ilustrar está fundamentada no equilíbrio e na harmonia da linguagem visual e verbal. Em sua criações, Neves transforma o real em fantástico, sugerindo e representando o que o leitor supõe ver:

A minha relação entre o escrever e o ilustrar? Não consigo fazer diferença do que sinto e o que não sinto. Ainda hoje eu ilustro mais do que escrevo. Tenho uma identidade visual que é muito presente pela vida contemporânea que nós temos. (NEVES, 2009).

Quando indagado, na entrevista para a Revista *Crescer*, publicada em 09 de julho de 2009, sobre o que acha ser um bom livro, respondeu que o bem editado, com boa imagem e excelente produção: “Quando estou com o livro na mão em uma livraria, que percebo que o livro tem essas preocupações, sei que pelo menos ali vou encontrar uma boa história”. Acredita que as pessoas devem ficar atentas ao que o livro tem esteticamente a oferecer.

Prêmios e publicações

Pelo reconhecimento ao seu trabalho, André Neves recebeu vários prêmios como melhor livro de imagem, suas obras receberam o selo de “Altamente Recomendável”, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), para a obra *Seca* (2000), como o melhor livro de imagem (2000); *Menino chuva na rua do sol* (2003), na categoria Criança; *A caligrafia de Dona Sofia* (2007), também na categoria Criança. Em 2003, recebeu menção honrosa no Prêmio Jabuti e prêmio¹⁷ “O SUL Correios e Telégrafos” e, em 2004, o “Prêmio Açorianos” por melhor ilustração na obra *Planeta Caiqueira* (2003). Em 2022, foi finalista do Prêmio Jabuti, na categoria infantil com a obra *Obrigado*. A seguir, pode-se visualizar sua produção e seus respectivos prêmios:

Quadro 5- Publicações premiadas

Ano	Publicações	Prêmio
2001	<i>Mestre Violino</i>	Prêmio Luiz Jardim
2011	<i>Obax</i>	Prêmio Jabuti ¹⁸ 1º lugar Categoria Infantil, 2º lugar Categoria Ilustração do Livro Infantil e Juvenil

Fonte adaptada de (aobradeandreneves.blogspot.com)

Olhando as imagens dos livros ilustrados por Neves, é possível identificar seus traços, principalmente pelos “narizes”. O autor conta que a brincadeira influenciou a maneira como o autor escreve. Sobre isso, afirma¹⁹ que:

¹⁷<https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores>

¹⁸Home | 64º Prêmio Jabuti (premiojabuti.com.br)

¹⁹<https://www.tempojunto.com/2017/10/07/andre-neves-o-autor-que-desenha-narizes>

Isso é constante na minha forma de escrever, eu procuro trazer neles as relações que o livro possa ter com o ato de brincar. Mas não é o ato do brincar simplesmente com a leitura, é transformar esse ato de leitura numa brincadeira para os dois, entre o adulto mediador da leitura, e a criança que recebe essa brincadeira que é o livro (NEVES 2017).

A seguir, pode-se observar as publicações de Neves de potencial recepção infantil:

Quadro 6- Publicações Infantis

OBRA	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Seca</i>	Editora Paulinas	2000
<i>Mestre Violino</i>	Editora Paulinas	2002
<i>Lino</i>	Editora Paulinas	2002
<i>Maria /Mole</i>	Paulus Editora	2002
<i>Menino Chuva na rua Sol</i>	Editora Paulinas	2003
<i>Sebastiana e severina</i>	D.C.L	2005
<i>A caligrafia de Dona Sofia</i>	Paulinas	2006
<i>O capitão Sereia</i>	Scipione	2007
<i>Casulos</i>	Global Editoras	2007
<i>Iberê Menino</i>	D.C.L	2007
<i>Maria Peçonha</i>	D.C.L	2008
<i>Obax</i>	Brinque -Book	2010
<i>Maroca e Deolindo e outros personagens em Festa</i>	Editora Paulineas	2011
<i>Margarida</i>	Abacatte	2011
<i>Entre Nuvens</i>	Brinque-Book	2012
<i>Brinquedos</i>	Mundo Mirim	2013
<i>Mel na boca</i>	Cortez	2014
<i>Malvina</i>	D.C.L	2015
<i>Nuno e as coisas incríveis</i>	Jujuba- Editora	2016
<i>Tombolo e o lombo</i>	Paulinas	2017
<i>Tom</i>	Projeto	2017
<i>Carmela Caramelo</i>	Cortez	2017
<i>Manu e Mila</i>	Brinque-Book	2018
<i>O colecionador de chuva</i>	Editora Paulineas	2019
<i>Obrigado</i>	Pulo do Gato	2020
<i>Lá fora</i>	Companhia das Letrinhas	2022

Fonte adaptada de (aobradeandreneves.blogspot.com)

2.7 Análise da obra *Obax*, de André Neves

A obra *Obax*, de André Neves, dotada de temática africana, foi publicada em 2010, pela editora Brinque-Book, sob classificação de Conto Africano. Sua narrativa explora a prosa poética e suas belíssimas ilustrações que dialogam com o texto verbal exercem função estética, pelas cores vibrantes e tribais, e pelas texturas. Como capturam as personagens em

movimento e apresentam em seus rostos e posturas corporais suas emoções, também, exercem função narrativa e expressiva.

O livro recebeu o Pêmio Jabuti (2011) em 1º lugar na Categoria infantil e em 2º lugar na categoria Ilustração do Livro Infantil e Juvenil, também recebeu o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) em 2011. A seguir, pode-se visualizar sua capa:

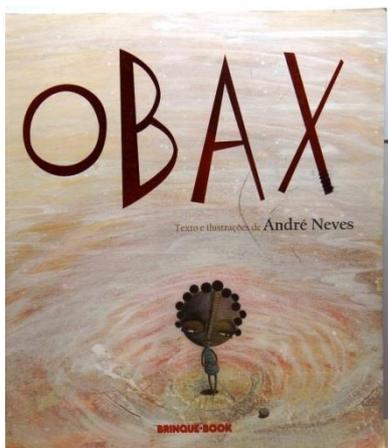


Figura 27-Capa: Obax (2010)

Com trinta e cinco páginas, o livro tem tamanho aproximado de 24x28 cm. A capa traz cores claras que remetem à paisagem árida, típica do oeste africano: “Para criar Obax, parti de pesquisas feitas em livros de fotografia e na internet sobre o oeste africano”. (NEVES, 2010, p.34).

O título da obra dialoga com a ilustração de uma menina negra com birotos na cabeça, tendo ao seu lado esquerdo uma pedra para a qual dirige seu olhar. O nome Obax, escrito na cor vermelha metálica e em caixa alta, evoca pela tonalidade “[...] atitudes positivas em relação à vida, pois como mais forte das cores [vermelha], é a cor da força, da vida...” (HELLER, 2011, p.55). Conota-se, assim, que se trata de uma história dinâmica, de natureza existencial.

Na folha de guarda, a imersão na cor vermelha, quase vinho, e nos desenhos de flores nesse tom é imediata. O cálide da flor evoca, pela simbologia, “[...] o receptáculo da atividade celeste, entre cujos símbolos se devem citar a chuva e o orvalho.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.437). Dessa forma, pode-se deduzir que a narrativa congrega elementos do conto de encantamento, como nas demais obras analisadas.

Na abertura da obra, vê-se informações sobre o título, o ano e a edição. Na página da esquerda, pode-se notar um fundo vermelho e em seu canto, uma faixa vertical com motivos rupestres feitos por mulheres africanas que, conforme Neves, “[...] usam lama e pigmentos

naturais feitos a partir de plantas colhidas na própria região” (2010, p.34). Na falsa folha de rosto, o título, escrito em caixa alta e na cor vermelha, vem seguido do nome do autor, que também é o ilustrador, e se vê a ilustração da “pedra” que aparece na capa e a qual possui formato de elefante. A pedra simboliza o Elixir de vida e, segundo Raymond Lulle, “[...] é o simbolo da regeneração da alma pela graça divina, de sua redenção.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.698). Pode-se deduzir, então, que a narrativa terá um viés identitário:



Figura 28- Folha de rosto (2010)

Na folha de rosto, a mesma escrita aparece, o nome da obra e do autor ilustrador, mas a ilustração é da personagem Obax, que entra em cena e, pelo seu protagonismo e inserção da criança negra, combate a histórica invisibilidade da cultura da África ocidental.

A narrativa possui narrador heterodiegético e onisciente. Seu enredo acompanha a história de Obax, personagem principal, uma criança de aproximadamente sete anos que possui uma imaginação muito fértil. Trata-se de uma menina solitária, com poucos amigos, pois incompreendida em sua comunidade pela sua capacidade de inventar histórias: “ Uma vez, Obax contou ter visto cair do céu uma chuva de flores.” (NEVES, 2010, p.13).

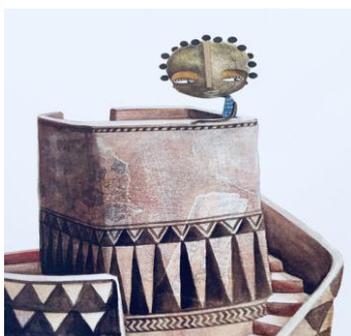


Figura 29- A casa de Obax (p.9)

A ilustração da protagonista revela seu contexto africano, pelos motivos tribais, cativando o olhar do jovem leitor, pelo inusitado. Sua expressão facial evoca a tristeza, pelo

recurso à função expressiva, indicando a incompreensão de que é vítima no meio em que vive. O nariz da personagem registra o estilo único de André Neves.

A mãe de Obax, sempre amorosa e ouvinte das histórias da pequena filha, afaga a menina com doces palavras quando os adultos e as crianças da comunidade duvidam das histórias contadas por ela: “ Calma gente, é por isso que ela está tão cheirosa – disse a mãe, abraçando a filha” (p.13). A ilustração em folha dupla colabora com o texto verbal e o amplia, pois revela-se enternecedora, dotada de pregnância e acrescenta a informação de que a protagonista possui um irmãozinho:



Figura 30-Obax e sua mãe (p.14)

A temporalidade da obra configura-se pela presentificação, como se o leitor lesse os eventos acontecerem diante de seus olhos, há sentido de coparticipação na leitura: “Para uma criança, viver numa paisagem como aquela pode ser perigoso” (NEVES, 2010, p. 10). O espaço configura-se fechado na aldeia, e interno pois na sua jornada de aventura imaginária e introspectiva, Obax viaja dentro de si mesma em busca de individuação.

O nome Obax, escolhido para personagem principal, significa “flor”, dialogando com a chuva de flores, a qual relata em suas histórias “Flor, nas lendas Celtas, parece ser um símbolo de instabilidade [...] essencial da criatura, voltada a uma perpétua evolução e em especial, simbolo do caráter figurativo da beleza (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.438).

A protagonista sente-se desacreditada pelos adultos e pelas crianças, pois quando conta suas histórias, caçoam e duvidam dela. Na página quinze, o texto verbal confirma a ideia contaditória da história contada: “Como poderiam chover flores onde pouco chove água?” (p.15). Obax, pela reação das pessoas de sua comunidade, se entristece e foge para as savanas, jurando nunca mais contar histórias. Nesse momento, tropeça em uma pedra em forma de elefante, a mesma que aparece na capa e abertura do livro.

Essa pedra se transforma em um elefante, Nafisa, que se torna seu melhor amigo. Na companhia desse amigo, Obax se afasta da segurança de sua aldeia para iniciar uma jornada

de aventura pelo mundo. Ela almeja encontrar novamente a chuva de flores. Na narrativa de viagem, conforme Schrammel (2009, p.16):

A figura do herói é recorrente [...], uma vez que o afastamento, o deslocamento leva-o ao encontro com o desconhecido e, por consequência, impõe à personagem provas de coragem, força e conhecimento. No final, os sacrifícios são recompensados, pois esse protagonista também evoluiu como humano.

Em relação à simbologia do elefante, “No budismo, [...] desempenha um papel angélico [...], esse animal é o instrumento da ação e bênção do céu” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.360). A ilustração sangrada em folha dupla revela o encontro entre ambos:

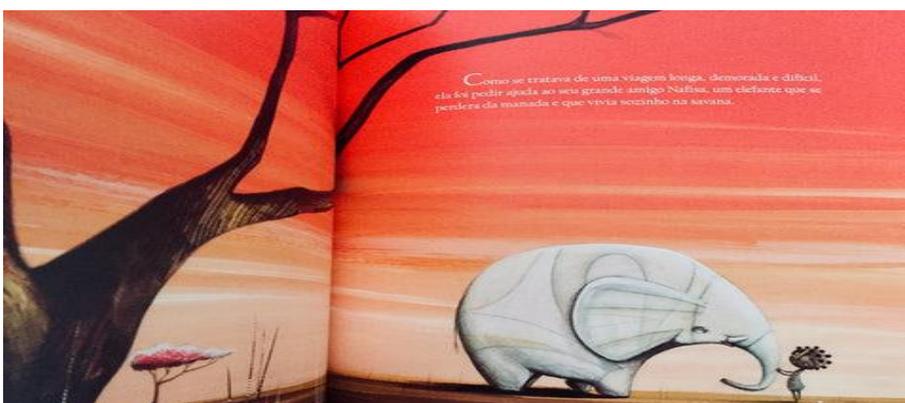


Figura 31-Obax e Nafisa (p.18-19)

A aventura pelo mundo começa quando Obax sobe nas costas de Nafisa. As ilustrações nas páginas seguintes confirmam em páginas duplas Nafisa e Obax olhando sempre para frente, o horizonte não tem fim, tal como sua imaginação e sua viagem introspectiva:



Figura 32- Jornada de aventura (p.20-21)

Toda jornada do herói visa à resolução de problemas existenciais. No caso de Obax, trata-se da busca de individuação e aceitação no meio em que vive. Ao regressar de sua

de aventura, a menina mais confiante fala sem parar de sua jornada e de suas descobertas. Ela acredita que será considerada, devido à aflição de todos com o seu sumiço e com o fato de poder mostrar o elefante para a comunidade. A ilustração colabora com o texto verbal, pois Obax feliz é acariciada nos cabelos pela amorosa mãe: “Essa menina conta cada história!” (NEVES, 2010, p.25):



Figura 33- Obax e a mãe (p.25)

Contudo, como o elefante desaparecera, voltara a ser pedra, nem sua mãe acredita no relato da protagonista, que causa risos em todos de sua comunidade. Obax se irrita porque não consegue provar que fala a verdade, por esse motivo “[...] enterrou a pedra no chão para que ninguém mais zombasse de suas aventuras” (p.27). A ilustração na folha dupla mostra Obax muito pequena em meio as cores e estampas fortes com características étnicas, ajoelhada com a cabeça baixa pronta para enterrar a pedra. A simbologia da pedra evoca “[...] a Terra-mãe [...]. De acordo com diversas tradições, as pedras preciosas nascem da rocha depois de ter amadurecido nela. Mas a pedra é viva e dá vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.697):



Figura 34-A tristeza de Obax (p.26-27)

Na ilustração em folha dupla com pássaros alçando voo, a pedra confere vida a um enorme baobá, árvore nativa de regiões da África:

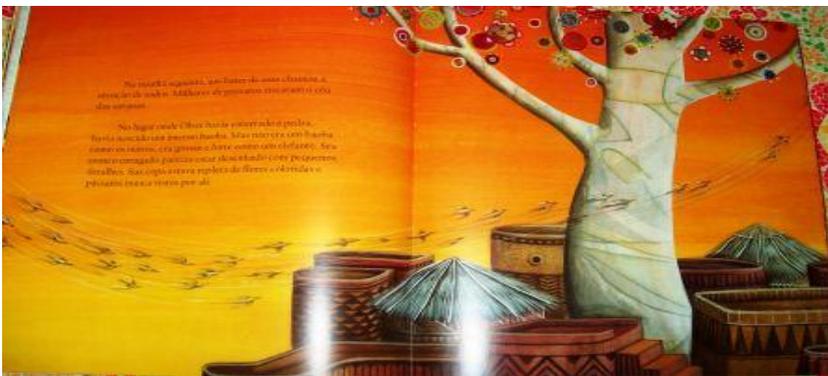


Figura 35- O baobá (p.28-29)

A árvore simboliza, pelo seu “[...] tronco erguido em direção ao céu, [...] força e de poder eminentemente solar [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.136). Justamente, Nafisa surge metamorfoseado em um baobá repleto de flores coloridas. O texto verbal confirma sua configuração: “[...] era grosso e forte como um elefante. Seu tronco enrugado parecia estar desenhado com pequenos detalhes (NEVES, 2010, p.28). A aldeia ficou forrada com um tapete de pétalas perfumadas.

Desse modo, a jornada de Obax permitiu-lhe obter crescimento, libertação e emancipação. A heroína de imaginação fértil, ao regressar, traz para si e para seu grupo a possibilidade da crença novamente nas potencialidades das histórias e na cultura da sua comunidade. A ilustração ocupando as páginas duplas com flores coloridas dialoga com o texto verbal:

Ninguém acreditava no que os olhos viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho. (NEVES, 2010, p.30).

As histórias de Obax passaram a ser ouvidas e ela cresceu forte como o baobá e com Nafisa em suas lembranças: “Hoje quem se encosta no tronco da árvore sagrada procurando repouso é capaz até de sonhar com suas aventuras” (NEVES, 2010, p.32):

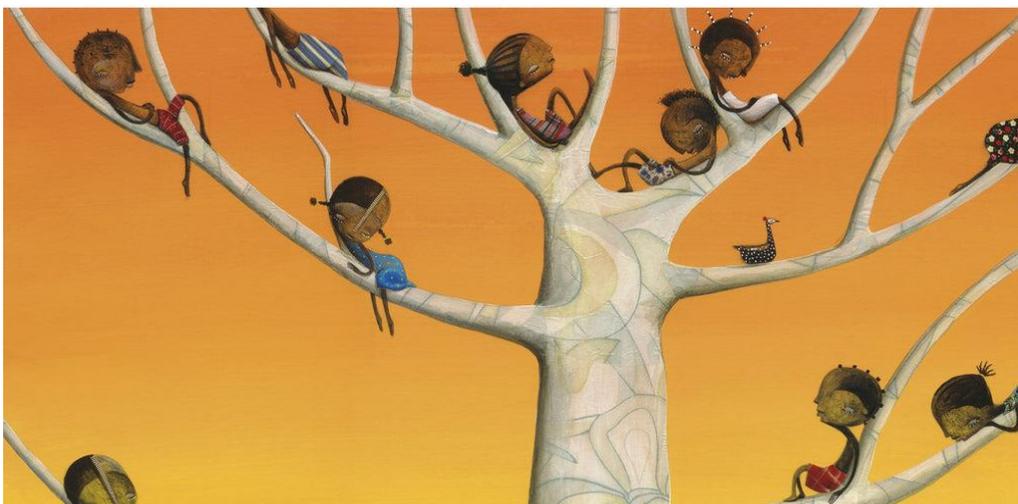


Figura 36- O repouso no baobá (32-33)

Pode-se observar que a árvore atua como símbolo da memória cultural em que se ancora toda a comunidade e seu futuro, representado pelas crianças. André Neves, em sua obra e narrativa, conduz o leitor a percorrer o Continente africano. Por meio de suas ilustrações, exerce o mesmo papel de sua protagonista, pois recupera a memória cultural e a crença no poder das histórias para definição identitária e coletiva.

A RECEPÇÃO DE OBRAS EM SALA DE AULA

3.1 A Estética da Recepção

A obra de arte dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada.

Wolfgang Iser (1996, p.95).

Em 1967, Hans Robert Jauss proferiu uma conferência na Universidade de Constança, na Alemanha, com o título “Provocações.” Essa conferência marcou o que mais tarde ficou conhecido como os pressupostos teóricos da Estética da Recepção. A teoria representou uma mudança de foco, pois posicionou o leitor como vetor da literatura. Mais propriamente, sua experiência estética que, conforme Jauss:

[...] não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (1979, p.46).

No âmbito dos estudos recepcionais surgem os preceitos de Wolfgang Iser (1996), que versam sobre o efeito estético. Iser (1996) preocupou-se com as relações entre o imaginário e o real, para ele o real é irrealizável, mas o imaginário pode se realizar na ficção. Nesse caso, em quatro categorias: seleção, combinação, desnudamento da ficção e irrealização dos receptores. A associação dessas quatro categorias no texto ficcional cria um universo paralelo. Para Iser, a ficção seria uma estrutura de comunicação que se situa entre o que é real e uma consciência. Interessa, então, os efeitos de sentido que a realização estética promove nessa consciência, nesse leitor, por sua vez, implícito na própria estrutura textual. Sobre ele, projeta-se, então, o leitor empírico.

No que diz respeito aos estudos sobre Recepção, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser são considerados seus principais teóricos, o centro dessa teoria é o enfoque centrado no leitor e na sua experiência estética durante a leitura da obra de arte. Por leitura e leitor, entende-se o ato de fruição e o fruidor de qualquer categoria de obra de arte. Os dois teóricos alegam que uma obra pode provocar diferentes efeitos de sentido na leitura. Eles acreditam que o leitor seja o centro do processo, a interpretação de uma obra não deve prevalecer somente na visão de mundo do autor, e sim na receptividade do texto, de acordo com o tempo e o espaço em que se insere o leitor, e o efeito estético do texto que é provocado no mesmo.

Para a Estética da Recepção, a preocupação recai sobre a fruição da obra de arte. Considera-se que a experiência estética se configura como experiência de mundo, assim, o

leitor, ao passar pela experiência estética na ficção, ultrapassa essa experiência para a experiência real, para o mundo real.

Jauss afirma que, mesmo sendo o autor o criador de um texto com ideias, performances, posicionamentos ideológicos, sensações, não é ele quem controla a extensão da sua obra.

Sobre leitores, Michèle Petit²⁰ assevera que:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (2008, p.28-29).

A obra literária pode ser reconstruída muitas vezes, conforme as leituras dos leitores. Essa leitura que o autor idealiza, muitas vezes, não será correspondida. Para Jauss (1994), a obra literária se transforma a partir das leituras.

Petit salienta que:

Existe algo na leitura, que é da ordem do trabalho psíquico, no sentido em que os psicanalistas falam de trabalho do sonho, trabalho do luto, trabalho de criação. É uma dimensão que me parece essencial e que muitos leitores experimentam, mesmo aqueles provenientes de meios mais modestos; ainda que, naturalmente, não empreguem essas palavras para falar dela. (2008, p.30).

Para Jauss (1994), a recepção decorre do momento de associação entre o que é apresentado no texto e a leitura feita pelo leitor. Nesse processo, entram em ação seu horizonte de expectativa e a interpretação histórica. A obra de arte amplia esse horizonte, pois rompe com conceitos prévios do leitor. Segundo Iser (1996), na leitura em que há interação entre obra e leitura existe um texto que apresenta vazios em sua estrutura. Esses vazios realizam-se em omissões intencionais de informações, dados e descrições, em metáforas, quebras de continuidade, inserções de digressões, ironias, potências de negação, entre outros recursos estéticos que dão oportunidades ao leitor de formular múltiplas interpretações e de rever hipóteses.

Para Petit, além da interação com o texto, também a leitura promove um espaço que:

[...] é apenas uma ilusão ou uma válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobretudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. (2008, p.40).

²⁰ Os jovens e a leitura Uma nova perspectiva, tradução de Celina Olga de Souza- São Paulo: Ed. 34,2008

Desse modo, a leitura também aciona nosso imaginário e oferta possibilidades de evasão e de obtenção de prazer. Diferentemente das teorias estruturalistas, que viam a leitura como um processo em que prevalecia a opinião do autor, Jauss e Iser acreditam que o enfoque estaria centrado no leitor e em sua experiência estética.

Jauss (1979) propõe três estágios pelos quais o leitor deve passar para sua interpretação da obra. A primeira leitura é aquela em que o leitor percebe a tensão provocada pela estrutura da obra, a expectativa de consciência lírica essencial para uma percepção estética. Na segunda, o desenvolvimento de uma interpretação que se daria a partir do horizonte retrospectiva da compreensão da obra. Já a terceira traria a interpretação histórica. A tensão surge, porque a partir do que sabe, o leitor formula um conceito do que espera da obra, trata-se de seu horizonte de expectativa. Na leitura, suas expectativas podem ser frustradas, superadas ou rompidas com a experiência e, assim, podem remodelar-se e expandir-se de acordo com as vivências.

O estudioso (1979) afirma que essa ruptura do horizonte de expectativa deflagra a experiência estética. Para Jauss (1979, p.46), essa experiência não se inicia apenas no entendimento e internalização de uma obra ou da busca pelo seu significado a partir do que o autor quis transmitir, mas do Efeito que a obra promoveu no leitor. Ele afirma que a experiência se realiza, por meio de três movimentos concomitantes no ato da leitura, os quais denomina de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* corresponde ao prazer da coautoria que o leitor obtém ao preencher os vazios da obra. A *aisthesis* refere-se ao poder de compreensão do contexto da obra que, por sua vez, expande seu conhecimento de mundo. Por fim, a *katharsis* representa o convocar à ação do leitor, levando-o a refletir na leitura sobre o que leu e suas emoções, transpondo essa experiência literária para sua realidade. O prazer obtido na interação da obra com o leitor advém dos vazios que aquela carrega para serem preenchidos por ele, a fim de confirmar a vivacidade da obra e também a liberdade que o leitor tem de interpretá-la diante de suas sensibilidades.

Petit destaca que:

Ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. (2008, p.43).

O texto dotado de valor estético, por ser polissêmico suscita múltiplas interpretações, como afirma Iser (1996). Esse tipo de texto contém vazios que fomentam a co-criação por parte do leitor. Assim, abrem-se múltiplas oportunidades de comunicação: o leitor assume o

papel de comando da experiência estética e passa para uma dimensão de coadjuvante. De acordo com Iser (1996), todo texto proporia um tema, mas a partir de seus vazios e omissões, o leitor desenvolveria seu próprio horizonte. Como mecanismo controlador, o texto propõe outro tema com que o leitor deve encaixar seu horizonte nas limitações desse novo tema, como num jogo de adivinhações; no decorrer da leitura, o leitor formula várias ideias e aguarda o desenrolar do texto para verificar sua validade. Este é um dos pontos centrais da obra de arte, a capacidade de adaptar-se a múltiplos leitores, a múltiplas situações.

O que acontece com o leitor após a leitura, segundo Jauss (1979), é que a experiência da leitura liberta o leitor na medida em que ele impõe a percepção das coisas que o rodeiam. Um leitor nunca será o mesmo após uma leitura porque “[...] ler o introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2008, p.43). Por esse motivo, ao trabalhar a leitura literária é preciso permitir diálogo entre leitor e obra, ligar o que foi escrito pelo autor e o que o leitor imaginou através das suas vivências.

Dessa maneira, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, esta dissertação revela nossa busca durante a recepção de obras de estimular a vida dos jovens leitores em formação, de maneira a motivá-los a refletir sobre as obras de literatura africana, afro-brasileira e de temática africana, relacionando-as a atividades lúdicas que fizessem sentido em suas vidas. Almejou-se torná-los capazes de compreender e interagir com textos variados, comunicando durante a recepção suas percepções e transformando-as também em criação.

3.2 O Método Criativo

No âmbito das teorias voltadas à recepção e formação do leitor, surge na década de 1980 a obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993). Nessa obra, suas autoras buscam respostas para o ensino da literatura nas escolas brasileiras. Elas expressam que é necessário investir na formação do leitor (1993), pois a leitura literária traz por meio da linguagem, experimentações fictícias, auxiliando o acesso ao universo que as letras concedem ao leitor. Dessa forma:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15).

Ler não significa decifrar códigos, pois “[...] a leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.16). Para que o ensino da leitura literária seja eficaz na escola é preciso uma biblioteca bem aparelhada, programas de ensino que valorizem a literatura, uma interação democrática entre professor e estudante, e um mediador preparado.

Para as autoras (1993), o Método Criativo associa-se usualmente à prática de caráter artístico, como as artes cênicas, as artes plásticas, a música e a literatura, ou com criações de cunho artesanal. O viés criativo, embora pertença como possibilidade a todo fazer humano, representa um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento de forma não exclusiva. O trabalho criativo é individual porque pertence ao criador, já que ele o produz. Esse fazer é orientado por tudo o que já se fez e pelos valores cultivados pela sociedade e de outro pelo inconsciente. A atitude criativa se pauta por duas características: intuição, entendida como a capacidade de apreender o mundo na sua originalidade, e subjetividade, predomínio do sujeito sobre o objeto, conformando-o com suas necessidades.

O Método procura transformar a realidade dos estudantes de forma prazerosa e também gera conhecimento, mas para isso é preciso conhecer a turma para conhecer quais são seus interesses e descobrir suas inquietações, de forma a expor seus sentimentos de forma artística. Bordini e Aguiar (1993) destacam que:

A raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar. Esta depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a qual movimenta a interioridade e instala nela um desequilíbrio, uma tensão psíquica. (1993, p.64).

O processo de criação é baseado na obtenção de uma carência e na busca desordenada de meios a recuperá-las e superá-las. A avaliação é feita por fichas que apresentam a carência dos alunos através da compreensão das inúmeras aprendizagens oferecidas pelas obras de forma implícita. A finalização será feita por produção textual após a socialização de várias histórias.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que um método criativo para o ensino de literatura deve atender a três fatores importantes: 1) o sujeito criador; 2) o processo de criação; 3) o contexto cultural e histórico. Dessa forma, considerando os fatos, o foco da metodologia deve ser o aluno com os seguintes objetivos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre os componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu, e o mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados. (1993, p.66)

Esses objetivos permitem o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa perante a realidade, sem forçar os limites naturais das crianças. O Método Criativo se expressa em seis etapas:

- 1) Constatação de uma carência
- 2) Coleta de dados
- 3) Elaboração interna desses dados
- 4) Constituição do projeto criador
- 5) Elaboração do material
- 6) Divulgação do trabalho

A primeira etapa consiste em observar a realidade e identificar a carência encontrada, pode ser individual ou em grupo. O professor estimula os alunos para que possam reconhecer suas dificuldades. A atividade ofertada pelo professor deve estimular a compreensão das crianças para que compreendam suas defasagens. A coleta de dados começa assim que se constata uma carência. O professor, então, incentiva as crianças a encontrarem uma solução para aquele problema. Podem ser feitos registros de diferentes formas: fichas, comentários, observações pessoais, desenhos, pinturas, entre outros.

Na medida em que os dados são processados, a coleta de materiais fornece um caminho para que as ideias sejam organizadas. A criança, com o auxílio do professor, deve buscar textos literários que atendam às suas necessidades iniciais. A elaboração interna dos dados ocorre quando o material torna-se significativo para o sujeito. É nessa fase que o aluno precisa construir meios para suprir sua carência, deve analisar o caminho que realizou até o momento e perceber como agir para encontrar a solução. No momento que o aluno tem esse *insight* é que tem a consciência da decisão a tomar e tem a capacidade de planejar os próximos passos para a execução, assim acontece a constituição do projeto criador. Nessa etapa são selecionados os dados obtidos, os recursos materiais necessários e o roteiro da execução. O projeto servirá de base para a próxima etapa, a elaboração do material. Para

solucionar o problema inicial, o professor deve agir como fonte de informação, oferecendo aos alunos técnicas de trabalho e atividades criativas.

O resultado do Projeto Criativo poderá ou não ser um texto literário, o problema inicial deve ter sido solucionado e a literatura deve aparecer como um campo de observação, como um dos meios em que o aluno encontrou para conduzi-lo e preencher suas necessidades. Dessa forma, a divulgação do trabalho pode ser elaborada em uma sala de aula, para colegas de outras turmas, equipe gestora, pais e comunidade escolar.

Para Bordini e Aguiar:

O Método Criativo apresenta a vantagem de encarar o aluno como indivíduo e ser social simultaneamente, sem atrofiar sua sensibilidade nem supervalorizar sua capacidade de raciocínio lógico. (1993, p.71).

O Método Criativo objetiva proporcionar à criança possibilidades de desenvolver seu potencial linguístico. As propostas a seguir foram trabalhadas ao longo do projeto com os alunos do 2º ano B, do Ensino Fundamental I. A primeira ação com os alunos foi a de uma conversa sobre a diversidade. Após esse contato inicial, lançou-se a seguinte questão: “O que vejo quando me olho?”. Assim, todos puderam falar de si, suas características físicas. Então, foram feitos recortes de revistas e jornais de fotos de pessoas de diferentes etnias e idades. Com eles, um cartaz foi confeccionado com o título: “Assim como as flores, pessoas têm cores diferentes”. Junto das imagens, os alunos colocaram a foto que tiramos na sala de aula, disposta dentro de flores. Com a atividade, introduzimos o conceito de diferença.

3.3 O Método Recepcional

O Método Recepcional em sua base teórica defende a ideia de relativismo histórico e cultural, por isto considera a obra literária dentro de um processo histórico. Esse conceito considera a relação do sistema de eventos em que “[...] a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ele ocorreu e no que agora é estudada”, (BORDINI, AGUIAR 1993 p.81). Esse Método reflete sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, ou seja, funda-se na atitude participativa do estudante em contato com diferentes textos.

Em seu desenvolvimento o Método Recepcional parte-se do horizonte de expectativas do grupo, de seus interesses literários, determinados por suas experiências anteriores, criando situações que tornem favoráveis questionar esses horizontes. Essa atitude como consequência

produz distanciamento do estudante, pois revisa criticamente seus conceitos prévios, resultando numa ruptura do horizonte de expectativas e em sua ampliação. Com o ajustamento dessa nova situação, o professor/mediador oferta diferentes leituras que, não opor-se às experiências anteriores, problematizando o estudante, estimulando-o à reflexão e iniciando a mudança através de um processo contínuo. Essa transformação altera o comportamento de todo grupo, atingindo escola e comunidade, já que o sujeito é um ser social.

O Método Receptional no ensino da literatura pode fomentar a formação do leitor estético (ECO, 2003), se os alunos: 1 - efetuarem leituras compreensivas e críticas, 2 - forem receptivos a novos textos e a outras leituras, 3 - questionarem as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural, 4 - transformarem os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Esse Método favorece ao confronto entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e espaço, sempre relacionando textos que pertencem ao conjunto de leituras do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando os mais variados temas. Todo trabalho se apoia no debate constante, em todas as suas formas: oral, escrita, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e membros da comunidade. Dessa maneira, desenvolvem-se as noções de herança e participação histórico-cultural.

Para as autoras Bordini e Aguiar: “O método é eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História” (1993, p. 86). Esse Método divide-se em cinco etapas. A primeira consiste na determinação do horizonte de expectativas do estudante/ leitor e como tal o professor deve pesquisar seus interesses de leitura com vistas monitoradas à biblioteca ou a partir do conhecimento da sua realidade social e cultural. A segunda refere-se ao atendimento do horizonte de expectativas, em que o professor oferece aos estudantes obras que versam sobre sua realidade. Há inúmeros exemplos de obras de políticas públicas de literatura infantil que contribuem para formação do hábito de leitura. Ao partir de suas expectativas, o professor está preenchendo uma necessidade que possui. A terceira refere-se à ruptura do horizonte de expectativas, a qual ocorre quando são ofertadas aos estudantes obras que rompem com as suas expectativas. É neste momento que os leitores sentem que as suas certezas são abaladas e procuram ajustar o novo fato ao seu horizonte de valores. A quarta encaminha o leitor a um direcionamento do seu horizonte de expectativas, levando-o a fazer uma autoavaliação de suas

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

O Método Recepcional contribui para a formação do leitor, porque parte dos seus interesses e procura ampliá-los com obras de valor estético e contribui para a ampliação de conhecimentos e sua biblioteca vivida (FERREIRA, 2009).

3.4 A escola onde a pesquisa se desenvolveu²¹

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade.

(COELHO, 2000, p.29)

A pesquisa que embasa esta dissertação foi desenvolvida sob a forma de Rodas de Leitura com uma turma de 28 alunos, do 2ª ano B, da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira. Esta escola foi criada por Lei do Poder Legislativo Municipal nº. 962, de 07 de outubro de 2003, assinada por Renato Celso Bonomo Purini (Presidente da Câmara Municipal) e Soraya Elisa Segatto Ferreira (Diretora de Apoio Legislativo). O funcionamento da Unidade Escolar foi autorizado mediante portaria do Dirigente de Ensino, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 11 de fevereiro de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 12 de fevereiro de 2005. A escola se localiza à Rua Severino Dantas de Souza, 5-15 – Jd. Flórida, no município de Bauru, estado de São Paulo, sua entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Bauru. Seu horário de funcionamento é das 7h15 às 11h40, com oito turmas: 1ºA, 1ºB, 2ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB, 4ºA, 4ºB, 5ºA, 5ºB. E, das 12h45 às 17h10, com também oito turmas: 1ºC, 1ºD, 2ºC, 2ºD, 3ºC, 3ºD, 4ºC, 4ºD, 5ºC, 5ºD. As duas turmas dispõem de uma Sala de Recursos, na qual são desenvolvidos trabalhos com alunos que demandam tratamento diferenciado.

3.4.1 Sobre a Unidade Escolar

Segundo o Plano de Gestão (2022), a escola municipal Etelvino Rodrigues Madureira foi inaugurada em 30 de dezembro de 2004, porém as aulas só tiveram início no ano de 2005. Destinada aos moradores do Jardim Flórida, Araruna, Pagani, Perdizes e adjacências, a escola

²¹ Texto retirado do Plano Gestão 2022 da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira.

atende crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A comunidade escolar é constituída por famílias que apresentam condições socioeconômicas satisfatórias, os pais ou responsáveis possuem nível de escolaridade entre o ensino médio e superior, e realizam atividades laborais nos segmentos comerciais, industriais e de prestação de serviços.

Na região em que a escola está inserida, há uma variedade de estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços que contribuem para o fortalecimento econômico deste setor da cidade. Em relação ao aspecto de lazer e cultura, no bairro há espaços públicos como o Estádio Edmundo Coube, que oferece espaço para a prática de esportes e caminhadas, assim como, uso de bicicleta, prática de atletismo e outros momentos de lazer em família. Ao lado da escola foi construído um espaço para a prática de futebol Society, oportunizando momentos de recreação e treinamento às crianças e aos jovens da comunidade.

A Unidade Escolar constitui uma rede de parceria com instituições que atendem aos estudantes no contra turno, oferecendo atividades diferenciadas e apoio pedagógico, como a Casa do Garoto, a Legião da Boa Vontade e o SESC com o Projeto Curumim. Nesse contexto, vale ressaltar que a escola estabelece contato contínuo com as instituições parceiras do Sistema Municipal de Ensino, como a APAE, SORRI, e profissionais particulares que atendem os estudantes com deficiências intelectuais e visuais, Transtorno Espectro Autista, Baixa Visão, Síndrome de Down e Síndrome de Nooham.

Além disso, a escola continua fortalecendo as parcerias com universidades como Uni Sagrado, Universidade Estadual Paulista – UNESP, UNIP e Anhanguera que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos de aprendizagem e diferentes distúrbios, bem como, outros serviços de saúde, como fonoaudiologia, odontologia e psicologia, além dos serviços de saúde pública, como a Secretaria Municipal de Saúde e Unidades Básicas de Saúde da região, na qual a escola está inserida.

Dessa maneira, a escola, enquanto uma instituição social tem como missão, transmitir os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, ensinando aos alunos os conteúdos curriculares organizados de forma sistemática, de forma que promova o desenvolvimento humano, por meio das relações humanas que constitui com toda comunidade escolar.

3.4.2 Uma breve história do Patrono da Unidade Escolar

Etelvino Rodrigues Madureira, nascido em 22 de novembro de 1922, filho de Antônio Rodrigues Madureira e Deolinda Rosa Bulas Madureira, com descendência portuguesa, é o patrono da escola. Natural de Bauru, casou-se com Etelvina Pedroso Madureira em 08 de

dezembro de 1948, com quem teve 6 filhos: Marcos Antônio, Gilmar Juvenal, Cláudio Roberto, Luiz Olavo, Márcia Amélia e Paulo César. Sua família era proprietária das terras onde se encontram os bairros: Parque Vista Alegre e adjacências. Foi taxista e morou no Parque Vista Alegre. Sempre de forma humilde e com muito trabalho, foi um exemplo de honestidade, ajudando sempre ao próximo e a todos ao seu redor. Faleceu em 21 de maio de 1991 com 68 anos, por problemas no sistema respiratório e cardiovascular. Segundo familiares, era um marido, pai e avô dedicado, deixando muitas saudades entre aqueles que tiveram o privilégio de conhecê-lo.

Em virtude da grande contribuição da família Madureira para o município, o seu nome foi levado à Câmara Municipal, por seu filho Paulo César Madureira que, naquela época era vereador, para que, através de uma votação entre os vereadores, fosse aprovado o projeto legislativo que desse o nome Etelvino Rodrigues Madureira à escola. Como se pode notar, o projeto foi aprovado no decreto 962 de 07 de outubro de 2003. A seguir, podem-se visualizar as fachadas da escola:



Figura 37- Fachadas da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira

Pelos índices de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2019, a escola classifica-se:

Resultado IDEB-2019

Escola ↕	Ideb Observado							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕
ETELVINO RODRIGUES MADUREIRA EMEF		5.1	6.0	6.4	6.1	6.6	6.3	7.3

Metas Projetadas

2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
	5.3	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8

Com base no histórico de participação da Unidade Escolar no processo de avaliação externa, por meio da Prova Brasil, a partir de 2005, é possível perceber que há uma oscilação entre os resultados apresentados, embora tais índices mostrem-se que a escola ficou acima da meta projetada a nível nacional.

Na primeira Prova Brasil, realizada na escola, a turma ingressante da 4ª série (hoje, 5º ano) era bem diversificada, tendo em vista que os alunos eram oriundos de outras escolas e que receberam pouca intervenção da própria equipe formada, já que a escola havia sido inaugurada naquele ano e como os alunos só estudaram nela por dois anos, infere-se que a nota atribuída seja decorrente desse contexto. A partir da segunda turma, em 2009, com o Ensino Fundamental I estruturado na Unidade Escolar e com pouca alteração no grupo de professores, houve um avanço no índice. Deduz-se que a estrutura teórico-pedagógica consolidada resultou nesse aumento significativo de 0,9 no índice final.

Em 2011, observou-se que novamente o índice apresentou um crescimento de 0,4 em relação a 2009, devido ao intenso trabalho pedagógico desenvolvido pelo corpo docente e pela equipe gestora, propiciando uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, bem como, a manutenção dos mesmos professores na Unidade Escolar, consolidando assim, o avanço nos resultados.

No ano de 2013, houve uma diminuição nos índices, pois, neste período, ocorreram mudanças na estrutura do Ensino Fundamental (passando de 8 anos para 9 anos) e, dessa forma, as crianças passaram a ingressar na escola um ano mais novas. Assim, foram necessárias adaptações curriculares em relação ao 1º ano e adequações no processo de ensino-aprendizagem nos anos seguintes. Diante dessas situações, o grupo precisou reavaliar e intensificar seus procedimentos didático-metodológicos de forma que pudessem contribuir para o avanço no índice do IDEB do ano seguinte.

Em relação a 2015, percebe-se um avanço de 0,5 no IDEB, como fator resultante do plano de ação proposto neste ano, voltando-se para as questões pedagógicas que envolvessem a prática docente e o uso de estratégias/procedimentos que pudessem colaborar com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Em 2017, nota-se uma diminuição do índice de 0,3, apesar das ações desenvolvidas pelos professores nos anos anteriores, no entanto, há de se ressaltar que as turmas envolvidas passaram por contínuas e frequentes substituições de professores, prejudicando o processo de organização do ensino, bem como, a efetiva prática docente. Embora, nesses últimos anos, o índice tenha declinado, a Unidade Escolar manteve a meta acima do esperado para a média nacional.

Em 2019, observou-se aumento de 1,0 em relação à média anterior, ultrapassando a meta projetada em 0,7. A nota obtida (7,3) superou também a meta estipulada para o ano de 2021. Tal resultado foi oriundo de um trabalho intenso, envolvendo a práxis pedagógica de todo o grupo docente; estimulada em momentos de formação em serviço e nas ações de avaliações diagnósticas, tabulações, partilhas de resultados, reflexões sobre o processo de melhoria de ensino e incentivo à participação da família no processo educacional dos estudantes. Em novembro de 2021, foram aplicadas as provas do SAEB na instituição, porém o resultado não saiu até o presente momento.

3.4.3 Os estudantes da pesquisa

Os estudantes do 2º ano B provêm dos bairros do entorno da escola. Têm idades entre 6 e 7 anos. No início do ano letivo, contávamos com 28 matriculados e frequentes. Ao término do ano, havia 23 alunos. Essa migração de estudantes se deu por mudanças dos pais para outros bairros. Desses 23 alunos, doze são do sexo masculino e onze do sexo feminino, percebe-se, então, certo equilíbrio no que concerne à questão de gênero. Há na sala um aluno que frequenta a sala de recursos no horário oposto, pois é uma criança que possui diagnóstico médico de surdez leve, os demais não necessitam de outros recursos externos.

Os pais dos estudantes possuem Ensino Médio e a maioria Ensino Superior, conforme pesquisa realizada pela Gestão Escolar no início do ano letivo para matrícula. Esses pais estão presentes no processo ensino-aprendizagem, frequentam as reuniões e, quando chamados para tratar de assuntos pedagógicos pela professora, comparecem à escola para atendimento junto à Coordenação Pedagógica.

Durante a primeira reunião de pais, ficou combinado entre pais, professora, coordenação pedagógica e direção que trabalharíamos com Literatura africana, afro-brasileira e de temática africana nas aulas de Português. Para isso, os pais precisariam autorizar o uso de imagem das crianças, para uma exposição futura dos trabalhos confeccionados por eles.

Todos concordaram e assinaram a autorização. Algumas mães, durante essa reunião (1º bimestre), elogiaram a iniciativa, descritas nas alocações abaixo:

M 01²²: É necessário que as crianças conheçam outras culturas, principalmente a africana, já que nosso povo é miscigenado.

M 02: Me representa. Minha filha, a **M.E - 7 anos** tem os cabelos lindos e cacheados, tenho receio de querer alisá-los por influência ou por não aceitá-los.

Nesse momento, nosso trabalho começou a fruir, pois estávamos diante de famílias que esperavam que a literatura trouxesse àquela comunidade a abordagem de problemas sociais, políticos e econômicos, além do direito, como afirma Antonio Candido de fruição estética: “[...] todos têm direito à literatura, porque ela nos permite vivenciar as mais diversas sensações, tornando-nos seres críticos e consciêntes” (1995, p.186). Além disso, através da literatura, poderíamos possibilitar às crianças, compreender a realidade em que estão inseridas, questioná-la e indagar-se sobre a própria subjetividade.

Para Magda Soares (2008, p.33), é obrigação da escola estimular pessoas ao mundo da leitura, obrigação a ser cumprida mediante o envolvimento com todos os tipos de texto, inclusive o texto literário. A autora defende que a escola precisa estimular leituras que permitam ao leitor escapar da vida real, ou seja, leituras de fruição, além das leituras para fins pragmáticos, aquelas leituras de situações que a vida exige.

Diante da motivação dada pelos pais e do interesse dos alunos pela leitura, procurou-se na biblioteca da Unidade Escolar por livros que compunham os acervos do PNBE, as Caixas do PNAIC, os do PNL D Literário, entre outros acervos da própria biblioteca, por obras cujos temas contemplassem cultura africana, afro-brasileira e/ou de temática africana.

3.4.4 Proposta de recepção das obras escolhidas

Para determinar o horizonte de expectativas dos alunos, diagnóstico que o professor realiza sobre a realidade social e cultural dos estudantes feito de maneira investigativa (BORDINI; AGUIAR, 1993), utilizou-se de estratégias, como roda de conversa, debates, observações individuais, em grupos, entre outras. Gradualmente, foi possível conhecer o público participante e seus interesses literários.

²² Os pais e alunos serão identificados apenas com as iniciais dos seus nomes, conforme pacto pedagógico estabelecido com eles.

A partir dessas estratégias, percebeu-se que as crianças tinham interesse em livros ilustrados e em contos de fadas com finais felizes, conforme conheciam dos clássicos lidos e/ou ouvidos na escola. Chamou a atenção o fato de gostarem de ouvir histórias e de ilustrações, mas de não assistirem a animações e/ou a filme, como *Shrek*, *Enrolados*, *Moana*, entre outros, e de seus pais não serem leitores, nem leitores em suas casas. O universo de leitura desses estudantes, em sua maioria, se limitava ao ambiente escolar. A partir dessas informações, propôs-se a leitura de obras que atendessem em parte a esse horizonte de expectativas dos alunos. Então, os estudantes foram levados à biblioteca escolar para conhecer os acervos que ela oferecia.

A biblioteca da Unidade Escolar, apesar de possuir boa quantidade de obras, não tem bibliotecária, nem um mediador de leitura, e é um espaço utilizado em muitos momentos como sala de reforço escolar, sendo assim, um lugar insuficiente para acolher o grupo. Há um inspetor de alunos que organiza os empréstimos das obras apenas para o professor da sala e, desta maneira, os alunos podem ter acesso a elas. A professora seleciona as obras que necessita para empréstimo e fica responsável por elas. Esta informação fica registrada na ficha individual do professor para o controle dos empréstimos dos livros levados para a sala de aula ou para espaço externo para as contações de história.

Na etapa de atendimento do horizonte de expectativa, o professor pode oferecer aos estudantes obras que dialoguem diretamente com a realidade e que satisfaçam as suas expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993), então, selecionou-se obras de literatura infantil africana, afro-brasileira e de temática africana que apresentassem ilustrações coloridas e dialogassem com os contos de fadas. Muitos se dividiram entre suas escolhas, pois ficou claro que não conheciam essa produção literária. Diante dessa constatação, foi lançado um desafio; o de começarmos com uma obra em que o personagem fosse uma criança negra, com idade próxima a deles. Eles aceitaram o desafio e escolheram o livro *Obax*²³ (2010), de André Neves, supostamente pela cor da protagonista na capa e pelas ilustrações. Alguns alunos, contudo, manifestaram certo estranhamento com os cabelos da personagem. A partir dessa reação e desse interesse organizamos uma roda de leitura.

²³ A recepção das obras difere da ordem de análise, descritas no capítulo II onde *Obax* (2010), de André Neves é a terceira obra analisada.

3.4.4.1 A recepção da obra *Obax*: aventura pelas savanas

Antes da recepção da obra *Obax* (2010), de André Neves (2010), com os alunos do 2^a ano B, tendo em vista a reação de surpresa das crianças com o cabelo da jovem protagonista de nome homônimo ao título, apresentou-se para leitura e debate a obra *O mundo no black power de Tayó* (2013), de Kiusam de Oliveira. Essa obra (OLIVEIRA, 2013) ricamente ilustrada também trata de temática da individuação, como a de Neves (2010). Em sua narrativa, a personagem principal, Tayó, demonstra elevada autoestima diante dos preconceitos de seus colegas, manifestos em um estereótipo depreciativo em relação aos seus cabelos, definidos por eles como “ruim”. Tayó, por sua vez, afirma que seu cabelo “É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso”. Pela leitura dessa leitura e seu debate, os alunos puderam romper com suas expectativas iniciais, tendo em vista que Tayó não se vitimiza ao sofrer discriminação, pelo contrário, demonstra orgulho de sua origem afro. O comportamento positivo e empoderado dessa jovem protagonista, pela representação afirmativa de sua identidade afro-brasileira, favoreceu na discussão sobre a diversidade, rompendo com seus conceitos prévios e ampliando seus horizontes de expectativa.

A obra *Obax* (2010), de André Neves, com ilustrações do mesmo autor, pertence aos acervos do PNBE de 2012 e seu público-alvo é composto por séries iniciais do Ensino Fundamental I. Sua narrativa versa sobre a temática africana, porque entra em cena o protagonismo e a inserção da criança africana, como possibilidade de inibir sua histórica invisibilidade e conta com elementos étnicos da África ocidental, possui qualidade imagética e a personagem apresenta idade cronológica semelhante à das crianças em sala de aula.

Pautamos-nos no Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), pois se considerou os interesses de leitura dos sujeitos com que se interagia. No primeiro momento, oportunizou-se aos alunos o contato com o mapa mundi e o globo terrestre, esses materiais são encontrados disponíveis nas escolas. Solicitou-se que localizassem o continente africano e americano. A seguir, explicou-se para as crianças que esse caminho foi percorrido pelos negros, contra sua vontade, para serem escravizados no Brasil. Durante o exercício de localização foram lançadas algumas provocações aos estudantes:

- Vocês conhecem os países africanos?
- Como vocês imaginam as crianças que vivem lá?
- Do que elas brincam?
- Como é a vegetação e o clima deste lugar?

As crianças se empolgaram para responder:

A-7 anos: *Pelo desenho do cartaz (mapa mundi) a África se parece com o Brasil.*

D. - 7 anos: *Acho que eles tem fome, minha mãe fala que os negros são pobres.*

L. - 7 anos: *Brincam de Terra-Mar, como a professora Camila (professora de Educação Física) fez com a gente.*

M. -7 anos: *Acho que lá é calor e tem poucas árvores.*

“Terra e mar”²⁴, mencionada pelo estudante L., é uma brincadeira originária de Moçambique, África. Nessa brincadeira, uma longa reta deve ser riscada no chão. De um lado fica a “terra”, e do outro o “mar”. Caso não tenha material para riscar, pode usar uma corda, fita ou até mesmo um cabo de vassoura. Uma terceira pessoa deverá dar os comandos, indicando para qual lado os participantes devem pular. No início, todos ficam do lado da terra. Ao ouvir “mar”, deverão pular para o lado do mar. Ao ouvirem “terra”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado ou fizer menção de pular quando não deve pular, sai. O último a permanecer no jogo vence.

Em um segundo momento no desenvolvimento do trabalho com a obra de Neves (2010), um vídeo sobre o Continente Africano (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zrL3rWybCoY>) foi apresentado, com a finalidade e ambientá-los nesse espaço que contextualiza a narrativa. Na sequência, deu-se início à leitura da obra. Essa leitura foi realizada em uma roda de conversa. Seu planejamento e execução visou à abordagem temática do livro, registrando as impressões dos alunos e seus posicionamentos críticos. Para tanto, mostrou-se a capa e contracapa, levantando algumas questões referentes a elas:

- Obax é um nome?
- O que está ilustrado na capa do livro?
- Como é a personagem que vocês veem?
- O que achou do cabelo dela?
- O que ela está fazendo?
- E sobre o que você acha que a obra vai tratar?
- Na capa, diz “Texto e ilustração de André Neves”. O que isso quer dizer?

As crianças interagiram respondendo:

²⁴ <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades/20780-jogos-e-brincadeiras-africanos-2.html>

P. L. - 7 anos: *Obax é nome de menino.*

J. L. - 7 anos: *É um menino negro.*

K. - 7 anos: *Um menino não usaria um vestido.*

P. - 7 anos: *Está olhando prá uma pedra no chão.*

F. - 7 anos: *Acho que essa menina vai tê uma aventura.*

M. - 7 anos: *Ilustrador é quem desenha e escreve uma história.*

Conversou-se sobre as informações contidas nessas capas. Essa é uma maneira de motivar a construção de hipóteses para a leitura da obra. Também, indagou-se aos alunos se conheciam o autor e o ilustrador, como responderam negativamente, foram apresentadas informações sobre eles que contextualizaram suas produções no âmbito literário. Leu-se o texto escrito na contracapa, assim as crianças levantaram hipóteses e tiraram dúvidas sobre algumas palavras, como: savana, vegetação, planície, entre outras.

Deu-se início à leitura da obra, realizando pausas na medida em as crianças necessitavam resolver dúvidas ou levantavam questionamentos. Nesse instante da leitura, a mediação da professora foi condição para que o processo se estabelecesse. A leitura da obra recebeu intervenção com esclarecimentos em pontos de difícil compreensão. Contudo, as descobertas das crianças foram enriquecedoras, pois notaram como uma obra literária pode ser rica em recursos diversos e cativante ao olhar, além de revelar contextos diversos aos seus e um léxico também desconhecido.

Nesta ocasião, os estudantes haviam chegado à recepção da obra e seus conceitos prévios já haviam sido provocados, pela entrada em contato com o horizonte do autor. Isto permitiu que, após a leitura, começassem a expor aquilo que pensavam sobre aquela obra e se ela atendia ou não ao seu horizonte de expectativa. A partir da pergunta “Gostaram da história?”, as crianças responderam positivamente, como se pode constatar a seguir:

M. A. – 7 anos: *Eu gostei muito da história porque ela faz a nossa imaginação crescer. Eu aprendi com a Obax. É bom sonhar.*

L. – 7 anos: *Eu achei muito triste quando os adultos não acreditaram na história que ela contou.*

P. L. – 7 anos: *A Obax foi uma heroína, fez chover flores.*

M. L. – 6 anos: *É, mas ela sofreu com as outras crianças que duvidaram dela.*

O livro ilustrado, pela sua configuração, atendeu ao horizonte de expectativas dos alunos, em especial, por tratar de um conto em que prevalece a exploração do imaginário da protagonista. A apreciação das crianças sobre a obra remete à conexão do leitor com ela, como pontua Ferreira (2009, p.5): “A leitura é, então, jogo de espelhos, avanço especular, pois ao ler encontramos todo o saber anterior que trabalha o texto oferecido ao deciframento”. Nota-se que a obra, embora dialogue com os contos de encantamento que permeiam a memória das crianças e seja valorada por elas pelo rico imaginário que oferta – faz sonhar –, ela também rompe com seus horizontes de expectativa, pois releva a incompreensão dos adultos e até de outras crianças do comportamento criativo de Obax. A obra suscitou o debate entre os alunos e foi considerada interessante pela maioria. Sua leitura deflagrou reflexões sobre as relações humanas em sociedade, sobre o poder da imaginação e o que qualificou para elas a protagonista como “heroína”.

Justamente, ao preencherem os vazios instaurados no texto, em especial os que se instalam na distância estética da prosa poética, as crianças observaram que a personagem central usava seu poder imaginativo e, por meio dele, recuperou o sentimento de coletividade na sua comunidade. Toda obra literária exige do leitor uma inserção porque deixa espaços em branco os quais precisa preencher. Observamos que os leitores M. A. (7 anos) e P. L. (7 anos), perceberam que a personagem havia imaginado sua história, houve compreensão do texto porque há leitores mais amadurecidos, e a obra atendeu ao horizonte de expectativa desses leitores.

A ruptura do horizonte de expectativa (BORDINI; AGUIAR, 1993), aconteceu no momento em que se ofereceu aos estudantes uma narrativa que abalou suas convicções sobre o papel da mãe e de outras crianças, tidas sempre como parceiras. Assim, as crianças associaram suas vivências a outras em âmbito cultural distinto. A obra desorganizou as certezas e abalou opiniões dos estudantes, de maneira que pudessem começar a refletir sobre o que fora lido para eles.

Em uma das perguntas, indagou-se sobre quais fatores desagradaram suas perspectivas como leitores. As respostas podem ser lidas a seguir:

A. J. - 7 anos: *Eu não gostei do comportamento dos adultos, sempre duvidaram de Obax.*

B. - 6 anos: *As crianças não acreditaram nela.*

K. - 7 anos: *Eles não viram o elefante porque eram crianças que não tinham imaginação.*

A. L. - 7 anos: *Não era um sonho, era de verdade. Obax conseguiu fazer chover flores.*

D. L. - 6 anos: *As crianças passaram a acreditar nela, por isso ouviam a suas histórias e viram que ela não mentia.*

M. E. - 7 anos: *Nafisa é o grande amigo de Obax, mas é imaginário. Eu também tenho uma amiga imaginária.*

Pelo debate, os leitores também puseram em confronto a narrativa com seus horizontes de expectativas e suas hipóteses: “Não era um sonho”; “ela não mentia”. Também aproximaram a realidade de Obax com a própria: “Eu também tenho uma amiga imaginária”. Além disso, criticam “as crianças [que] não tinham imaginação” na narrativa, mostrando que desejam afastamento desta atitude, pois são alunos com imaginação – valor positivado na história.

Os alunos começaram a questionar outras leituras para ver se eram agradáveis a eles ou não. A obra provocou admiração nos estudantes dado o seu poder de ampliar conhecimentos, tanto de lugares como de jornadas, em especial, de valorar a imaginação. Houve muita curiosidade a respeito do baobá, o que permitiu uma pesquisa sobre a árvore²⁵, usando a sala de informática. Por meio dessa pesquisa, descobriu-se que é uma árvore nativa da África e símbolo fundamental das culturas africanas, pois considerada como sagrada pelos praticantes do candomblé. Uma aluna, que merece destaque em sua fala, fez uma analogia entre o baobá e o elefante:

M. A. - 7 anos: *Por isso a pedra se transformou no baobá, ela era um elefante. E o elefante é um animal grande e forte como a árvore.*

Diante do exposto, é notório que os estudantes interagiram com o texto, levantando temas que estimularam os conhecimentos intrínsecos de cada um. Foi possível perceber que trouxeram para a conversa suas vivências, modo de pensar, ideologias na realidade de cada um. Houve de fato um diálogo com a obra, com o autor que deixou o texto aberto para que esses leitores se tornassem coautores. Para Bordini e Aguiar (1993, p.87), “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os”.

A ampliação do horizonte de expectativas é o estágio do Método Recepional, em que o aluno está pronto para rever seus conceitos prévios. Trata-se de ocasião para observar a presença da poiésis, da aisthesis e da katharsis. A poiésis é o prazer que o leitor sente diante

²⁵ <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas>

da obra, se sentindo coautor dela; a aisthesis possibilita a nova visão de mundo para esse leitor, e a Katharsis leva o leitor a mudar sua atitude em relação ao mundo em que vive.

Quando questionados sobre o que pensavam a respeito de Obax, observou-se a poésis:

A L. - 7 anos: *A Obax tem meu jeito de ser, eu também tenho uma amiga imaginária que me ouve e me acalma.*

Percebe-se que o leitor adentrou o mundo da fantasia e reconstruiu a realidade ludicamente. A aluna relaciona a leitura a sua vida, ampliando o seu horizonte. Quando questionados sobre a aventura de Obax, muitos responderam que era um sonho, mas duas crianças divergiram:

M. - 7 anos: *Não foi sonho, o baobá nasceu, como na história de João e o pé de feijão.*

J.L. - 7 anos: *Foi imaginação porque nas histórias o impossível acontece como a chuva de flores.*

Nas duas situações acima descritas houve o processo da aisthesis, pois foi provocado nesses estudantes o despertar daquilo que estava adormecido em recepções antes não experimentadas. Quando perguntamos: Por que vocês acham que a imaginação de Obax é tão fértil? Por que contava tantas histórias? Nesse momento, os estudantes trouxeram para o debate histórias de suas vidas. Algumas respostas merecem atenção:

M. - 7 anos: *Obax era sozinha com poucos amigos porque para ela inventar histórias era melhor do que brincar com outras crianças.*

F. - 7 anos: *As histórias de Obax eram reais sim, as pessoas não eram inteligentes para notar como o tronco do baobá era mesmo da cor do Nafisa. As crianças conseguem ver o que os adultos não podem ver.*

Ao analisar as falas, nota-se o processo da katharsis, que leva o leitor a mudar sua atitude em relação ao mundo que vive. Quando o leitor entra em contato com a obra, esta se torna um campo de jogo, onde todos jogam cada um no seu espaço cognitivo como afirma (ISER, 1996, p.10): “É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossa capacidade”. Os estudantes adentraram na leitura, detectaram o limite entre a fantasia e a realidade, a fantasia na obra se revela como realidade psicológica da personagem.

Sobre as ilustrações, indagou-se: “Vocês acham que André Neves fez uma ilustração que agradou aos leitores?”. Todos disseram ter gostado das ilustrações:

B. - 7 anos: *O livro é bem colorido e os narizes são iguais.*

L. - 7anos: *Os desenhos são coloridos como a Obax.*

Para alguns, a ilustração tem uma função importante e pode ser apreciada e interpretada, como nos depoimentos anteriores. A ilustração contribuiu para ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, pois eles conseguiram relacioná-las com o texto verbal e, ainda, detectar o estilo de Neves na configuração dos “narizes”.

Como a trama desalojou alguns alunos, perguntou-se: Vocês esperavam que todos acreditassem em Obax no final da história? Obteve as seguintes respostas:

M.E. - 7 anos: *Eu não esperava porque as crianças e os adultos nunca acreditaram nela.*

S. - 7 anos: *Eu não esperava, como ela conseguiu fazer chover flores se não chovia água.*

L. - 7 anos: *Não esperava, fiquei feliz por Obax passar a ser uma contadora de histórias.*

H. - 7 anos: *Eu nunca esperava! Ela se tornou importante para as crianças e para os adultos. Todos voltaram a acreditar em histórias.*

Observa-se que as crianças acharam o final inesperado. A obra deixou que o leitor descortinasse seus trajetos e comparasse o texto lido com outras histórias que compunham seu repertório cultural e com suas vivências. Houve compreensão do tema, da ilustração e do conflito. Assim, a leitura não se caracterizou como atividade mecânica. As questões estimularam a criatividade na leitura interpretativa. A narrativa mostrou-se passível de várias leituras que variaram conforme a experiência literária de cada criança. Como afirma Ferreira:

A leitura como produção de sentido, permite emergir a biblioteca vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Dessa forma, não há jamais sentido constituído imposto pelo livro em leitura, é preciso construí-lo. Da mesma forma que a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca. Desse modo, faz-se necessário recorrer a elementos da estética da recepção, pois esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeitos absoluto do ato da criação e até de fruição (2009 p.5).

A literatura infantil deve ser cuidadosamente observada aos ser oferecida aos jovens leitores para que os ajude em sua formação. Para isso é necessário romper, questionar e ampliar seus horizontes de expectativa. Nas palavras de Antonio Candido (1995, p.243): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas”.

3.4.4.1.1 Elaboração da proposta interventiva

Para elaboração da proposta interventiva, o trabalho tomou como base o Método Criativo (BORDINI; AGUIAR, 1993), o qual se vincula às práticas de natureza artística, por exemplo, artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou de cunho artesanal pertencente, possivelmente a todo fazer humano. Para as autoras (1993, p.63), esse Método “Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para algo novo”.

Um método criativo, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), para o ensino de literatura, precisa atender a três fatores constituintes: o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico, onde criador e a criação estão situados. Dessa maneira, propomos uma elaboração de fazer criativo envolvendo arte e escrita:

A elaboração constitui o momento do fazer criativo, que acontece por ensaio-e-erro em busca da melhor solução para construir a forma intuitiva. [...] o trabalho e lazer se conjugam, pois o criador é um trabalhador persistente, que retira prazer daquilo que faz, porque sua ação responde àquela insatisfação pessoal. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.67).

Para a primeira atividade criativa associada às leituras, utilizou-se de papel colorido disponível na Unidade Escolar. Nele, foram traçadas flores que as crianças recortaram individualmente. Usamos as fotos dos prontuários de cada estudante para compor o centro de cada flor:



Figura 38- As flores.

Após a leitura da obra *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), confeccionou-se um cartaz com a ilustração de um cabelo black power. Os alunos usaram essas flores com suas fotos para comporem esse cabelo. Dessa maneira foram capazes de perceber que as pessoas, assim como as flores das ilustrações no livro, são diferentes e nessa singularidade reside a beleza:

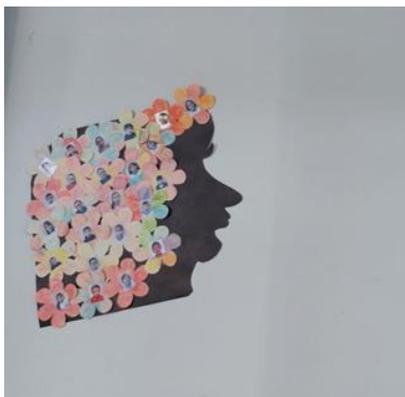


Figura 39- O cabelo de flores.

Como atividade criativa, referente à leitura da obra *Obax*, de André Neves, propôs-se a criação de um baobá com as fotos das crianças e seus desenhos, além de um texto descritivo sobre a personagem central. A seguir, pode-se ver o baobá:



Figura 40- Exposição do baobá

Pôde-se observar que o Método Criativo oferece interação entre a criança e seu mundo (externo e interno). Como afirmam Bordini e Aguiar: “Na sala de aula em que se adote o Método Criativo é um ateliê de efervescência e trabalho, em que necessidades pessoais e coletivas estão emergindo e buscando formas concretas de satisfação” (1993, p.71). Essa efervescência foi notada pela alegria dos alunos envolvidos com a confecção de artefatos, por meio dos quais se sentiam inseridos e representados.

O texto coletivo proposto à turma contemplou as características da personagem Obax (NEVES, 2010), com a intenção de observar suas percepções sobre sua representação. Para tanto, solicitou-se que desenhassem essa personagem e descrevessem suas principais características de que se recordavam. A seguir, pode-se visualizar tanto uma produção textual e imagética individual, quanto o painel a seguir com as de toda turma:

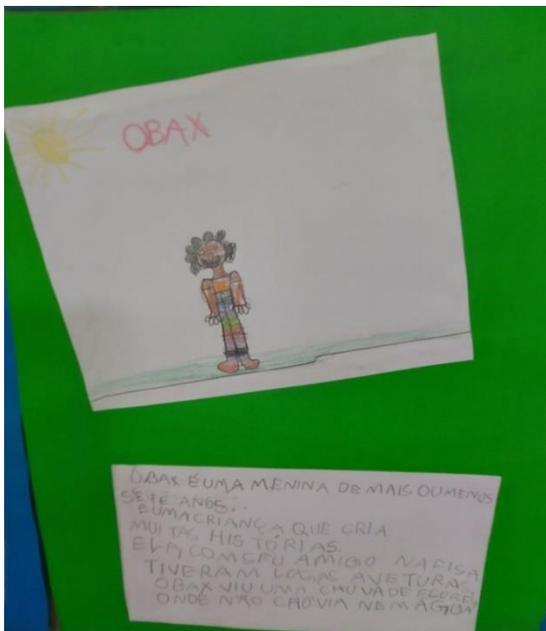


Figura 41- Criação individual (F- 7 anos)

Como se pode notar, o aluno destaca a competência imaginativa da protagonista e sua espetacular aventura com seu amigo Nafisa. Também, o autor põe em relevo a idade da personagem, pois semelhante a sua, e o feito notável de ter provocado uma chuva de flores, onde nem água existia.



Figura 42- Exposição dos textos da turma

A riqueza da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes causou euforia entre eles. Satisfeitos por mostrarem suas produções a partir das suas novas experiências

literárias. A comunidade escolar, participativa fez-se presente prestigiando a mostra. Os pais que puderam visitar os trabalhos se emocionaram com o envolvimento das crianças. Não cansaram de elogiar o empenho de todos e fizeram muitos registros de fotografias. Para Bordini e Aguiar (1993 p.64): “A raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar”.

3.4.4.1.2 Sínteses das atividades realizadas

1. Leitura do texto literário
2. Debate sobre a leitura
3. Confeção do baobá e das flores
4. Produção textual
5. Socialização das impressões de leitura

Em sala de aula, a literatura revelou suas potencialidades humanizadoras e transformadoras, por meio da leitura das obras de Oliveira (2013) e Neves (2010), foi possível facultar experiências aos estudantes, romper com seus conceitos prévios e ampliar seus horizontes de expectativa. Além disso, fomentar sua criatividade e revelá-la não só para cada criança, como coletivamente entre seus colegas e familiares.

3.4.4.2 A recepção da obra *O presente de Ossanha: o encanto de Cora*

Durante a ampliação do horizonte de expectativa, os alunos tomam “[...] consciência das alterações e aquisições, obtidas através da literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90). Pôde-se observar que as leituras não foram feitas somente para o cumprimento de uma tarefa escolar, mas permitiram aos alunos transcenderem seu universo e se reconhecerem como co-criadores, pela manifestação artística e pela atividade interpretativa. Com as atividades anteriores, os estudantes refletiram sobre o tema tratado nas obras, sua relação entre texto verbal e imagético, e as relacionaram às suas vivências. Desse modo, tornaram-se conscientes das possibilidades que a literatura oferece.

Na sequência, realizou-se a recepção da obra afro-brasileira *O presente de Ossanha* (2006), do escritor Joel Rufino dos Santos. Essa obra permitiu a percepção de um contexto histórico diverso daquele presente nas obras anteriores e de uma personagem negra em situação de restrição de liberdade. *O presente de Ossanha* (2006) foi aproximado pelos alunos às obras anteriores, quanto ao gênero textual conto, ao recurso a ilustrações e à exploração do tema identitário.

Sua recepção iniciou-se pela apresentação da capa e da ilustração referente à aparição de Ossanha:

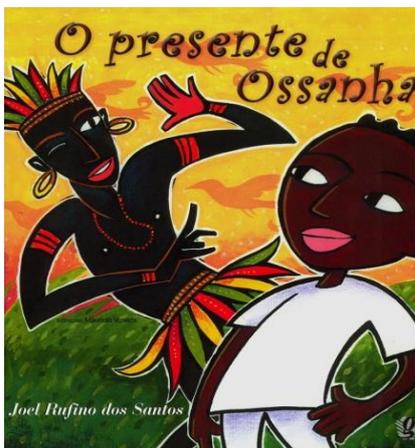


Figura 43-Ilustração da capa



Figura 44- A aparição de Ossanha

Pela exposição desses elementos, indagou-se aos alunos:

1. Temos dois personagens representados na capa, qual deles vocês acham que é o Ossanha?
2. O que seria esse presente?
3. Quem ganhará presente?

As respostas foram diversas, causando bastante euforia. Todos quiseram responder, embora suas respostas fossem muito parecidas:

D. L. - 7 anos: *Ossanha é a personagem que parece um índio.*

M. - 7 anos: *Ossanha é o que parece o saci pererê.*

D. - 7 anos: *Acho que o presente será um passeio pela floresta.*

I. - 7 anos: *O menino que vai ganhar o presente do Saci.*

Percebeu-se que os estudantes não apresentaram olhar estereotipado sobre a representação das personagens negras. Pela dedução, afirmaram que o nome Ossanha atribuíria-se a um personagem mítico associado à natureza, às matas e florestas. Desse modo, relacionaram-no ao seu repertório: Saci Pererê. Também acertaram quem receberia o presente e elaboraram hipóteses sobre o que seria o presente.

Indagou-se aos alunos se conheciam o escritor e/ou o ilustrador, como as respostas foram negativas, fez-se uma apresentação de seus dados biográficos e de suas produções no âmbito literário. Deu-se início à leitura do livro:



Figura 43- Leitura da obra

Em relação ao presente dado ao protagonista, indagou-se aos alunos se ele mudou a vida da personagem. A seguir, pode-se visualizar suas respostas:

A. C. - 7 anos: *Não mudou a vida do moleque, ele continuou sendo um escravo.*

A. - 7 anos: *Ele foi vendido e perdeu seu amigo e seu pássaro, isso não é justo.*

D. L. - 7 anos: *Ricardo não ficou só, ficou com o pássaro. O pai dele ia pegar esse pássaro, claro.*

Como se pode notar, há um sentimento de indignação que perpassa os discursos dos alunos. Habitados a finais felizes e a entes mágicos e/ou míticos dos contos de fadas que ofertam soluções para os problemas dos heróis, não aceitam os rumos expressos na narrativa para o protagonista. Foi preciso discutir a intencionalidade desses rumos, qual seja a de

revelar a condição da criança em situação de escravidão. O desalojar do texto é intencional, pois promove a reflexão.

As rupturas se diferenciam por contextos, mas agregam semelhanças com o público receptor que vivenciaram experiências como reconhecimento do passado, relação de afeto e amizade, estranhamento, pois se depararam com os vazios do texto entre questões temáticas que afloraram. Conforme Eliane Debus:

Os caminhos (re) contados por Joel Rufino dos Santos trazem marcas de pés calejados, que sofreram percalços de toda ordem, mas não se fizeram de vencidos [...] (2017, p.56).

A relação de amizade dos meninos foi percebida com muita profundidade. Pois quando questionados sobre o valor da amizade percebemos as expectativas por parte de algumas crianças:

I. L. - 7 anos: *O moleque gostava tanto do Ricardo que deixou o pássaro pra ele sarar.*

A. - 6 anos: *O moleque era bom, gostava do Ricardo como irmão.*

M. L. - 7 anos: *O Ricardo ficou doente porque o moleque era sua única companhia naquela casa.*

Pela fala de uma estudante, foi possível perceber que ela se colocou diante da obra de forma a questionar suas visões sobre a sociedade:

A. L. - 7 anos: *Os meninos tinham a mesma idade, pareciam irmãos. A cor era a diferença. Isso não é importante.*

As relações familiares também foram percebidas pelas crianças, como apontam:

F. - 7 anos: *O pai de Ricardo não gostava de brincar com ele, por isso comprou o moleque.*

L. - 7 anos: *A mãe vendo o sofrimento do Ricardo, poderia ter pedido para o pai não vender o moleque.*

O debate sobre a obra proporcionou uma possibilidade de ampliação de seus conhecimentos, de torná-los questionadores da sociedade em que estão inseridos. Quando perguntou-se sobre o que o moleque havia conquistado, as respostas foram diversas:

E. - 7 anos: *A amizade do moleque e de Ricardo foi tão linda como a de irmãos.*

M. E. - 7 anos: *O amor do moleque pelo Ricardo era maior que pelo pássaro.*

P. L. - 7 anos: *O pai do Ricardo tinha inveja do moleque porque com tanto dinheiro que tinha, não conseguiu comprar um pássaro como o dele.*

Y. - 7 anos: *A mãe tinha medo do pai, por isso não pediu para ele não vender o moleque.*

M. - 7 anos: *O moleque deixou o pássaro para Ricardo para o pai dele ficar mais bravo ainda.*

P. L. - 7 anos: *O moleque deve ter sido vendido para alguém bom que desse uma vida melhor para ele. Ele era um bom menino.*

Diante do exposto, é notório que os estudantes interagiram com a obra e seus temas levaram ao conhecimento interno de cada um. Foi possível notar que cada um trouxe para o debate suas vivências, suas ideologias, o modo de compreender cada realidade. Cabe destacar a percepção do medo da mãe, o que revela consciência de diferentes formas de opressão, inclusive, na família. Os debates forneceram a oportunidade de os alunos manifestarem suas múltiplas interpretações. Pautados em contos de fadas, imaginaram um final em que moleque finalmente é reconhecido como merecedor de vida digna.

Na ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, observou-se a presença da poiésis, aisthesis e da kattharsis. Quando questionados sobre a razão pela qual o moleque deixou para Ricardo o pássaro tão cobiçado, mesmo tendo sido um presente de Ossanha, percebemos a poiésis, pelo prazer que sentiram diante da obra:

L. - 7anos: *Mesmo triste, a história de amizade entre os meninos é muito bonita.*

H. - 7 anos: *O Ossanha foi muito legal. Trouxe uma alegria para o moleque que não tinha nada.*

F. - 7 anos: *Triste foi a separação dos amigos.*

Nesse depoimento, nota-se a interação com o texto e a identificação com o protagonista. Além disso, há uma nova percepção sobre a época colonial, o que revela a aisthesis:

M. E. - 7 anos: *As crianças na época da escravidão sofreram muito porque a cor da pele tinha mais importância que brincar, estudar, essas coisas que a gente faz. Eu seria uma escrava se vivesse nesse tempo.*

Percebemos que o objeto estético fomenta uma reflexão que leva ao confronto entre períodos distintos: o colonial e a contemporaneidade. A aluna relaciona, pela leitura, a obra à sua vida. Na fala supracitada, ocorreu a poiésis, pois, de acordo com Jauss (1994, p.65), “o

expectador pode ser afetado pelo que se representa”. Também, percebe-se a emancipação, promovida pela fruição estética, no caso, a katharsis, que promove a mudança de atitude em relação ao mundo em que se vive.

Quanto às ilustrações de Mauricio Veneza, indagou-se o que achavam delas e se lhes eram agradáveis:

Y. - 7 anos: Eu gostei das ilustrações, são bem coloridas.

S. - 7 anos: Pelas roupas das pessoas, parece ser mesmo um tempo bem antigo.

K- 7 anos: A imagem de Iansã aparecendo para Ossanha é assustadora.

M. - 7 anos: O Ossanha parece o Saci Pererê, também não tem uma perna.

Para essa idade, a ilustração tem uma estrutura de apelo que os cativa. Os estudantes relacionaram o texto imagético ao texto verbal, pois perceberam que ambos estabelecem uma relação de colaboração: os dois contam histórias.

Para finalizar a recepção, perguntou-se como tinham imaginado o final da história:

H. - 7 anos: *Não imaginava que o final seria tão triste.*

M. E. - 7 anos: *Eu tinha certeza que o pai de Ricardo ia desistir e viveriam felizes para sempre.*

M. L. - 7 anos: *Eu achei que o pai do Ricardo ia só ameaçar mas não venderia o moleque.*

A. - 7 anos: *Nossa nunca imaginei que o moleque fosse embora sem seu pássaro.*

As crianças vivenciaram a história e julgaram o final inesperado e triste. Como afirma Ferreira (2009, p.17):

[...] as obras precisam fazer parte da vida do aluno para que pertençam, não somente ao acervo escolar e cultural, mas ao seu imaginário, à sua história de leitura, ou seja à sua biblioteca vivida. A constituição dessa biblioteca integra socialmente o leitor, pois ao construí-la, ele se apropria gradativamente do que sempre lhe pertenceu: sua herança cultural.

A obra ofereceu espaço para os leitores participarem da sua construção de sentidos. As questões que ela apresenta estimularam a criatividade deles. Esse processo decorreu de sua narrativa suscetível a várias leituras.

3.4.4.2.1 Elaboração da proposta interventiva: histórias em quadrinhos: um final para o moleque

O produto do processo criativo, porém não se esgota na satisfação que traz para o criador. O esforço dispendido na elaboração e a consecução de uma forma o mais perfeita possível para a intuição do sujeito levam-no ao desejo de partilhar seu prazer e sua realização com outros seres humanos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.67)

Diante da insatisfação dos alunos com o desfecho da obra *O presente de Ossanha* (2006), de Joel Rufino dos Santos, propôs-se um atividade criativa em que criavam um outro final para o portagonista. Para tanto, utilizou-se folhas de sulfite A4 e tinta guachê, disponíveis na Unidade Escolar. Dividiu-se uma dessas folhas em seis quadrantes iguais para que os estudantes criassem uma história em quadrinhos que ofertasse ao moleque um final feliz. A mediação, em alguns momentos da produção, foi necessária, pois as crianças estão em fase de alfabetização e nem todas dominam a escrita alfabética:



Figura 46- História em quadrinhos



Figura 44- A atividade

Pode-se observar, pelas fotos, como estavam compenetrados na criação, em busca de obtenção de prazer com outro desfecho. A seguir, é possível visualizar duas criações:

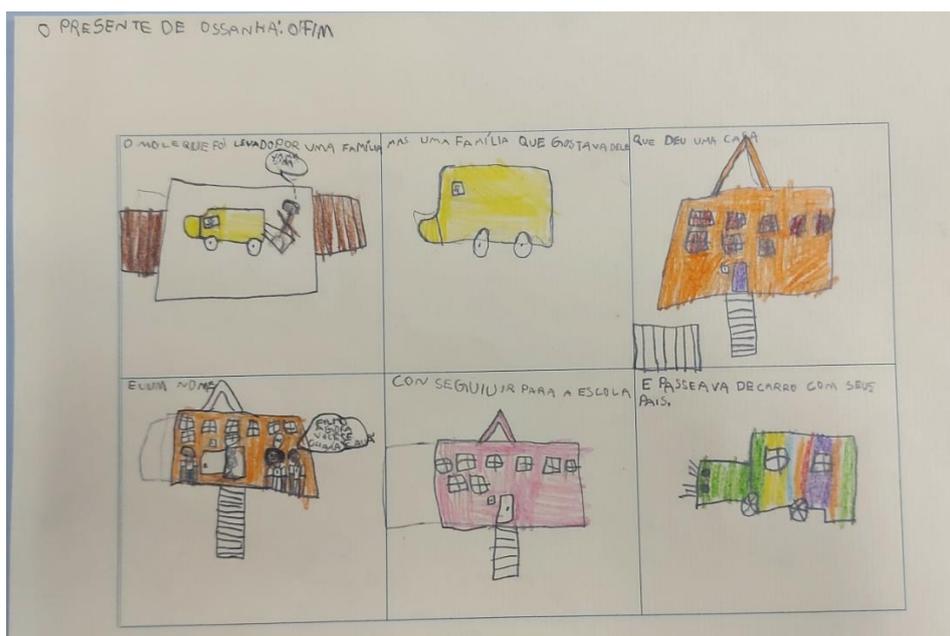


Figura 45- História em quadrinhos

Pela primeira, notou-se o deslocamento do tempo da narrativa. M. (7 anos) aproximou a temporalidade da sua realidade. Assim, moleque foi adotado por uma família negra que, ao buscá-lo na propriedade rural em um veículo enorme, de cor amarela, perguntou-lhe se concordava em partir. Isto se depreende pela resposta do personagem: “Vamos sim”. Essa família o amava, por isto deu-lhe uma casa e um nome: Cauã. Também, matriculou-o na escola. Ele foi amparado pelos pais adotivos que promoviam passeios, como forma de lazer. A alegria era tanta que a cor do carro modificou-se para um arco-íris inteiro. Cabe destacar a percepção da escola como um lugar de direito das crianças.

A segunda história pode ser vista na sequência:

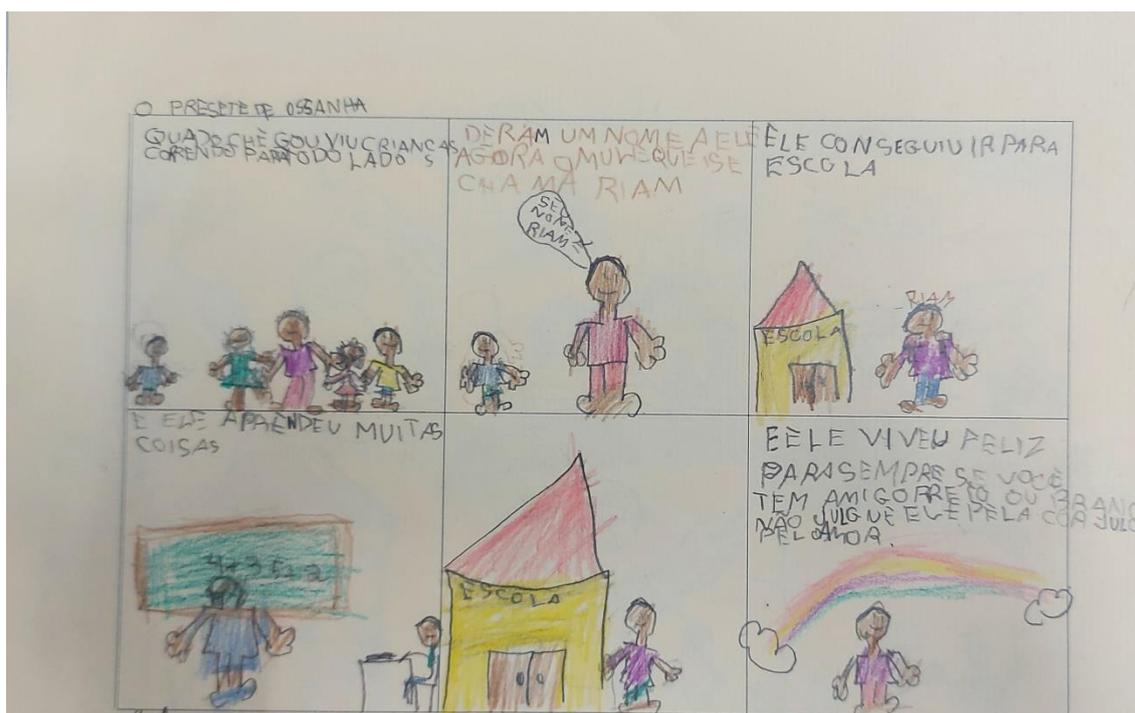


Figura 46- História em quadrinhos

Também se percebe nessa HQ o deslocamento do tempo da narrativa. M. A. (7 anos) aproximou a temporalidade da sua realidade, cabe destacar as roupas contemporâneas e a existência de uma escola acessível a todos. Moleque foi enviado a uma família negra – composta por pais e mais duas crianças; uma menina e um menino. Embora os membros dessa família não tenham ido buscá-lo na propriedade rural, manifestavam alegria com sua chegada. Imediatamente, acolhem-no, conferindo-lhe um nome: Riam. Também, matriculam-no na escola.

Faz-se necessário destacar a percepção da escola no plano imagético, que se assemelha a um local lúdico – símile do circo –, mas que também fornece conhecimento, pela lousa repleta de cálculos e que assegura a diversidade, tendo uma professora negra. Trata-se também de um lugar de direito das crianças. Ao sair da escola, o protagonista depara-se com o arco-íris, pois encontrou sua felicidade. Em diálogo com leituras anteriores, a aluna decide por colocar um desfecho semelhante tanto ao dos contos de fadas: “Ele viveu feliz para sempre”, como ao das fábulas: “Se você tem amigo preto ou branco[,] não julgue pela cor[,] julgue pelo amor.”

Em síntese, pôde-se observar, pela recepção, que “os vazios” foram fundamentais entre os leitores e o texto. Como afirma, Ferreira:

Na expressão desses julgamentos, entram em ação a memória de leituras anteriores, do repertório literário vivido e a capacidade imaginativa. Ao se

posicionarem em relação a uma obra, os alunos ativam dois reservatórios mentais: um consciente, outro inconsciente. (2009, p.8)

Vale destacar o desejo de todos eles de serem também produtores conscientes de cultura.

3.4.4.2 Síntese das atividades realizadas

- Leitura do texto literário
- Confeção de uma história em quadrinhos
- Socialização das histórias em quadrinhos criadas pelas crianças.

Notou-se a validade da afirmação de Candido (1995) sobre pensar em direitos humanos, de fato, trata-se de “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Isso significa dizer, como afirma Ferreira (2016, p.56), que: “[...] se a literatura é indispensável para uns, ela também pode ser indispensável para outros, pois [...] por meio desta e da Educação, podemos ter um mundo mais humanizado”.

3.4.4.3 O Natal do menino no sapatinho

A etapa de ampliação do horizonte de expectativa abrangeu, também, a obra *O menino no sapatinho*²⁶ (2013), do escritor moçambicano Mia Couto. A obra não faz parte dos acervos do PNBE e do PNLD Literário, mas também não constava na relação do acervo da biblioteca da Unidade Escolar EMEF Etelvino Rodrigues Madureira. Contudo, pelo seu valor estético, pela qualidade de seu projeto gráfico-editorial e por ser um conto de Natal, foi apresentada à recepção, pois era o final do ano letivo. Cabe destacar que, entre todas as obras, esta propiciou maior distância estética, fomentando a ampliação do horizonte de expectativa das crianças.

Conversou-se sobre as informações contidas na capa e quarta capa:

²⁶ A recepção das obras difere da ordem de análise, descritas no capítulo II onde *O menino no sapatinho* (2013), de Mia Couto é a primeira obra analisada.



Figura 47- A capa

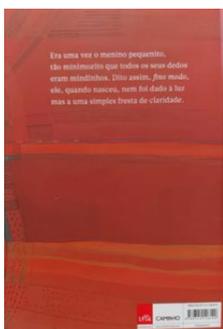


Figura 48-Quarta capa

Houve esclarecimentos e discussões sobre os neologismos. As descobertas das crianças foram enriquecedoras, pois notaram como essa obra literária é rica em recursos linguísticos. Além disso, seu projeto gráfico editorial surpreendeu-as, pelo efeito Dessa maneira, motivou-se a construção de hipóteses para a leitura da obra. Também, indagou-se aos alunos se conheciam o autor e o ilustrador, como responderam negativamente, foram apresentadas informações sobre eles que contextualizaram suas produções no âmbito literário. Pela apresentação da capa, as crianças levantaram hipóteses sobre a história, para elas não foi perceptível que a ilustração era a de um bebê, pois acreditaram ser um brinquedo:

A. L. - 7 anos: *Um boneco negro dentro de um sapato.*

Y. - 7 anos: *Acho que é um berço em forma de sapato. A minha cama tem a forma de um carro também.*

H. - 7 anos: *Mas é um boneco porque é muito pequeno para ser um bebê.*

Pela leitura do texto verbal da quarta capa, as crianças o relacionaram aos contos de fadas, em especial, pela expressão “Era uma vez”. Houve estranhamento em relação aos vocábulos no diminutivo, que foram discutidos e elucidados. Apesar do estranhamento, notaram o efeito de humor nas expressões: “todos seus dedos eram mindinhos”; “fino modo”; “nem foi dado à luz”.

Iniciou-se a leitura da obra, realizando pausas na medida em as crianças necessitavam resolver dúvidas ou levantavam questionamentos sobre os vocábulos desconhecidos. A linguagem na narrativa, por ser inovadora, repleta de neologismos e muito poética, cativou os leitores, despertou-lhes curiosidades e risadas, também pelo efeito inusitado. Por esse motivosinestésico, manifesto em páginas pautadas por recortes, cuja função lúdica mimetiza brechas/fendas cativantes ao olhar. Essas brechas suscitaram o “olhar novamente”, o refazer de hipóteses e o ressignificar da interpretação.

Pela diversidade de contexto dos alunos com o apresentado na narrativa, os estudantes representarem seus conceitos prévios. Isto permitiu que, após a leitura, começassem a expor aquilo que pensavam sobre a obra e se ela atendia ou não ao seu horizonte de expectativa. A partir da pergunta “O que acharam da história?”, embora as crianças alegassem terem gostado, também pontuaram seu descontentamento com o comportamento do pai, como se pode notar a seguir:

M. A. - 7 anos: *O pai era agressivo, batia na mãe.*

L. - 7anos: *O pai deu soco na mãe, por isso o olho dela estava doendo.*

A. -7 anos: *Ela protegia o bebê do pai.*

Como se pode ver, as crianças se indignaram com o comportamento daquele pai, pois, para elas, era muito diverso de suas concepções sobre esse papel no âmbito familiar. Pelos depoimentos, verificou-se que os estudantes refletiram sobre os acontecimentos na narrativa, fazendo descobertas através das ações das personagens. As crianças relevaram uma percepção sobre o comportamento da mãe que estava sempre preocupada com o bem estar do bebê, enquanto o pai maltratava a ambos:

M. L. - 7 anos: *O pai era muito agressivo, parece que não gostava do bebê.*

H. - 7 anos: *A mãe era muito amorosa cuidava muito do bebê.*

M. E. - 7 anos: *O pai era nervoso porque bebia. Não sei como bebia tanto se era pobre.*

Y. - 7 anos: *A mãe pediu para Jesus um par de sapatos para o pai. Ela era muito boa.*

Muitas de suas deduções adivinham mais da ilustração do que do texto verbal. Para Ferreira (2012, p.2), “[...] a ilustração assume papel de história paralela do texto” quando em relação não só de colaboração, mas também de amplificação. As ilustrações na obra, ricas em cores, texturas, sobreposições, cortes e detalhes, pela função estética, surpreenderam os alunos

e permitiram-lhes a dedução dos acontecimentos. Chamou a atenção dos alunos a presença de penas de um pássaro que remetia a um pavão, sobre essas ilustrações afirmaram:

J. L. - 7 anos: *Eu acho que o pássaro era Jesus cuidando do bebê, por isso ele aparece tanto na história.*

A. L. - 7 anos: *O pássaro estava por perto quando o pai bebia.*

P. L. - 7 anos: *O bebê entendia a língua dos pássaros, por isso o pássaro estava por perto.*

Pelos relatos, nota-se que os alunos acionam seu repertório cultural e suas vivências. Inclusive, indignados questionaram como o pai conseguia dinheiro para adquirir tanta bebida. Pode-se notar que, mesmo pequenas, as crianças sabem que existe uma relação de compra associada ao consumo, no caso, de álcool. Assim, não entende como o pai, sendo muito desprestigiado, consegue verba para sustentar seu vício.

Em relação ao enredo, indagou-se, então, o que havia acontecido no final da história com o bebê. As respostas foram divergentes:

M. E. - 7 anos: *O menino cumpriu o papel dele e foi para o céu com Jesus.*

J. - 7 anos: *O pai matou o bebê quando calçou os sapatos.*

A. C. - 7 anos: *O pai chegou bêbado e calçou os sapatos sem ver o bebê.*

K. - 7 anos: *Os passos eram de Jesus que buscou o bebê, levou ele para o céu para ser feliz.*

H. - 7 anos: *O bebê morreu de fome porque eram pobres e não tinham comida.*

A. L. - 7 anos: *Acho que ele morreu na noite de Natal porque a mãe deixou ele no sapato para ter o milagre. Quando ele morreu foi para o céu para ser feliz.*

D. L. - 7 anos: *Acho que ele não morreu, alguém tirou ele daquela casa porque não conseguiam cuidar dele.*

M. - 7 anos: *Acho que ele tinha uma vó que sabia de tudo e buscou ele da casa para não sofrer mais, e não contou para os pais.*

V. - 7 anos: *O pai entrou na casa, viu a mãe dormindo e levou o bebê para uma família criar.*

P. L. - 7 anos: *Os vizinhos sabiam que o bebê precisava de cuidados, então entraram na casa e levaram a criança.*

A. - 7 anos: *O bebê recebeu o milagre, cresceu e Jesus tirou ele do sapato e colocou na cama e a mãe achou que ele tinha morrido.*

M. - 7 anos: *Os passos era do anjo enviado por Jesus que buscou o bebê como a mãe pediu em oração.*

K. L. - 7 anos: *O vício do pai, por isso não tinha emprego e a família vivia na pobreza.*

Percebe-se que permeiam as interpretações das crianças desejos de um final feliz para o bebê. Há a perspectiva religiosa de alguns que afirmaram que o bebê – como um messias – partiu ao cumprir sua missão na terra ou, como em um milagre, foi levado por Jesus Cristo e/ou por anjos, nesse caso, em atendimento aos desejos da mãe. E o milagre foi justamente a aquisição de um lugar no céu. De forma mais pragmática, conforme outros depoimentos, o bebê teve um final feliz, pois foi levado embora por alguém ou por vizinhos, ou por uma avó – destaca-se o papel feminino voltado à proteção da criança –, para receber cuidados ou foi entregue pelo pai para outra família com a mesma finalidade. Há, entre a maioria, certa rejeição da ideia da morte da criança ter sido provocada pelo pai. Contudo, uma minoria culpa-o, assim como o seu vício pela morte do bebê. Essa minoria também identifica que a morte foi provocada pela condição de miserabilidade em que a família se encontrava. Para Bordini e Aguiar (1993, p.87), “[...] o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no seu quadro de valores, [...] o texto pode confirmar ou perturbar esses valores”. Como se trata de uma obra aberta, as crianças sentiram-se livres para conferir-lhe outros desfechos.

Outra questão importante que permeou o debate foi a representação do Natal para esses estudantes. A obra traz uma personagem, a mãe, que confecciona uma árvore com graveto e tampinhas de cerveja, e não foge da tradição de colocar o sapatinho embaixo da árvore à espera de um desejo de Natal ser realizado. Indagou-se sobre a prática nas famílias dessas crianças em relação a essa data. Os alunos, em sua maioria, associaram o Natal ao consumo e à festa. Uma minoria destacou que se comemora o nascimento de Jesus e, nessa data, aproveita-se para agradecer pelas conquistas durante o ano:

K. - 7 anos: *Natal é festa e muitos presentes. Eu vou ganhar um video game.*

E. - 7 anos: *Eu gosto do Natal tem festa e papai Noel.*

L. - 7 anos: *Natal é o nascimento de Jesus, ele é importante não o papai Noel.*

P. L. - 7 anos: *Minha mãe diz que no Natal tem festa em família porque é o momento de agradecermos por tudo que ganhamos no ano.*

L. - 7 anos: *Eu gosto de Natal para ganhar presente da minha mãe e meus avós.*

Apesar dessa minoria, nenhuma criança descreveu o Natal sem relacioná-lo com a compra de presentes. Percebeu-se que, na narrativa, quando a mãe monta a árvore com gravetos e tampinhas, muitos manifestaram estranhamento. Desse modo, a leitura rompeu com seus conceitos prévios associados ao consumo. O que permitiu uma discussão sobre o

poder de compra em sociedade e se todos o possuem. Discutiu-se sobre o amor da mãe pelo filho e a esperança de vê-lo crescer com saúde. Alguns estudantes salientaram que é necessário ter dinheiro para comprar algumas coisas, que o pai da história, por exemplo, brigava com a mãe por causa do sapato, pela falta de dinheiro para comprar outro. Foram levantadas muitas questões sobre as necessidades dos indivíduos que precisam adquirir coisas a partir do capital e sobre valores que não dependem de compra, como amizade, amor, respeito, diálogo, aceitação, entre outros. Observou-se que, por meio do debate, “[...] os alunos tomaram consciência das alterações e aquisições obtidas pela experiência com a literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90). Quando indagou-se o sentido do Natal, as respostas diferenciaram-se:

A. L. - 7 anos: *O espírito do Natal é união das famílias.*

L. - 7 anos: *Acho que mais importante é como as crianças são tratadas pelos pais.*

J. L. - 7 anos: *Como ter um vício pode atrapalhar a vida da família.*

M. E. - 7 anos: *A relação entre as pessoas da família.*

E. - 7 anos: *A fé, representada pela mãe em Jesus, para ajudar o filho crescer.*

Observou-se os efeitos da poésis na fruição da obra, pois ficou claro o efeito causado nos leitores pelas suas exposições no debate. Alguns estudantes não saíram de sua zona de conforto ao interpretar a obra, pois afirmaram que Jesus buscou o menino na noite de Natal. Outros saíram dessa zona, manifestando percepção sobre os múltiplos significados que os rumos da narrativa assumem. Observou-se a aisthesis quando debateu-se sobre o consumo no Natal, pois houve uma nova visão a respeito dessa data. Também, detectou-se a katharsis, pois permitiu que, por meio do confronto entre as diversas interpretações, houvesse mudança de atitude em relação ao que achavam que era a “sua” verdade.

Concluiu-se que os estudantes não esmoreceram diante do exercício de desvendamento do texto e acionaram sua criatividade na ânsia de compreender e refazer o final da história. Segundo Ceccantini (2004, p.146), a “Literatura é o texto permeado de movimento, de sentido contrário, de abertura para o outro, é o texto que rompe o equilíbrio e faz pensar”. A obra, por apresentar um imaginário, uma simbologia e um léxico próprios da cultura africana, permitiu a ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores, emancipou-os e cumpriu sua função formadora que, de acordo com Candido (1995), contribui para a formação do olhar do leitor sobre a realidade.

3.4.4.3.1 Elaboração da proposta de intervenção: nossos desejos de Natal

O modo como uma história infantil enfoca e resolve um conflito social pode fornecer os indicadores para que o leitor trabalhe com seus próprios dados no mesmo sentido. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.69).

O Método Criativo “[...] explora o que existe para produzir algo novo” (1993, p.62), desse modo, para confecção da atividade, usamos pequenos cartões, compostos com folha sulfite A4, para que os estudantes, assim como no conto *O menino no sapatinho* (2013), escrevessem seus desejos de Natal. Em um primeiro momento, fez-se uma lista de desejos de algo que não pudesse ser comprado. Após sua escrita, foram colocados em uma figura de sapato junto à árvore de Natal.



Figura 49-A escrita dos desejos de Natal

Pela foto, nota-se o empenho na criação do cartão de Natal. A proximidade com essa data tornou a atividade mais interessante.



Figura 50- O sapato e o desejo

A árvore, como a da história, foi montada a partir de um graveto que encontrado nas imediações da escola e de tampinhas de refrigerantes consumidos pelas crianças em suas casas, uma vez que relataram que os pais não faziam uso de bebida alcoólica. Acreditou-se que a ideia das tampinhas de refrigerante seria muito adequada para a montagem dessa árvore:



Figura 51- O graveto



Figura 52- As tampinhas



Figura 53-A Árvore de Natal

A atividade fomentou o imaginário das crianças e seu senso crítico sobre o consumismo exacerbado durante as festividades natalinas. Através da criação com materiais reciclados, notaram que “[...] toda ação em si encerra um objeto social” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.64), e há valores que demonstram nossa responsabilidade com o planeta e o próximo.

3.4.4.3.2 Síntese das atividades realizadas

- Leitura do texto literário.
- Confeção de cartões com desejos de Natal para exposição.
- Confeção da árvore de Natal com gravetos e tampinhas.

3.5 Exposição dos trabalhos para a comunidade escolar

O método criativo [...] proporciona o exercício da intuição como forma imediata de conhecimento do mundo, bem como as habilidades de analisar, comparar, combinar, classificar e ordenar, efetuar inferências e, principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.71)

Para que o resultado dos trabalhos dos estudantes fosse conhecido pela comunidade a que pertencem, organizou-se uma pequena exposição para a reunião de final de ano. Assim, os demais alunos da escola, bem como pais, responsáveis, familiares diversos e agentes da escola puderam comparecer. Em painéis, os trabalhos, referentes à recepção das obras *O menino no sapatinho* (COUTO, 2013), *O presente de Ossanha* (SANTOS, 2006) e *Obax* (NEVES, 2010), foram expostos no corredor das salas de aulas, uma passagem acessível a estudantes e comunidade escolar.

Para a montagem da exposição, contou-se com a ajuda das crianças do 2º ano B. O trabalho foi intenso, mas muito prazeroso. Após a montagem, elaborou-se um convite para os pais dos alunos apreciarem suas criações, pois, conforme Bordini e Aguiar:

A divulgação do trabalho é a prestação de contas que o criador faz à sociedade que o abriga. O resultado do seu esforço deixa de ter um caráter individual, satisfazendo unicamente ao próprio sujeito criador, para converter-se num bem comum a ser dividido com todos. (1993 p.70-71)



Figura 54- O convite



Figura 57- A exposição



Figura 58- A comunidade escolar



Os pais



Figura 60- Os estudantes

Figura 59-



Figura 55- As professoras



Figura 56- As estudantes



Figura 57- As professoras de arte



Figura 58- Os desejos de Natal do 2º ano B



Figura 59-A árvore de Natal do 2º ano B



Figura 60- Textos descritivos sobre Obax



Figura 61- Obax e os estudantes no Baobá



Figura 62- História em quadrinhos: Final feliz para o moleque

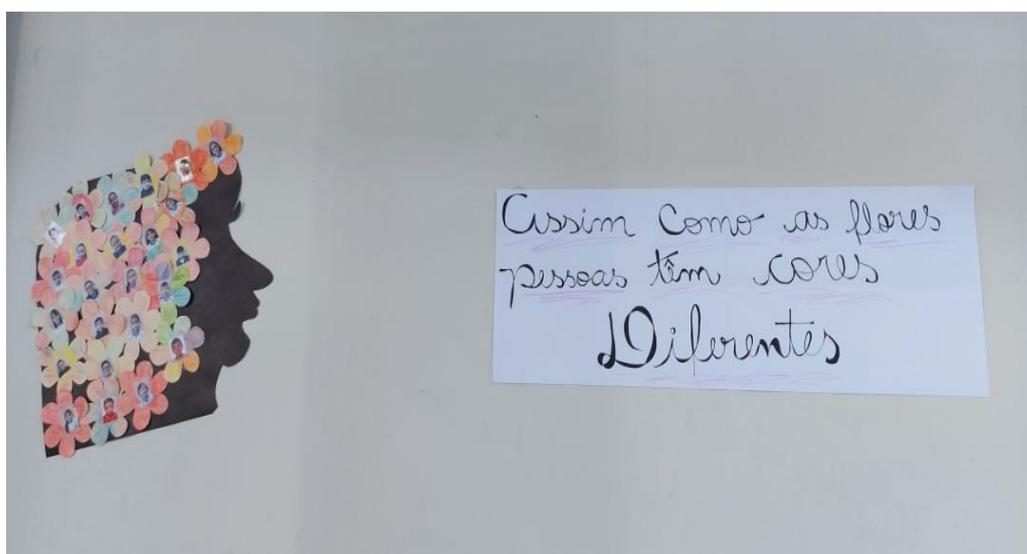


Figura 63-O cabelo de flores

Para Bordini e Aguiar (1993), uma sala de aula que adote o Método Criativo é um ateliê de evervecência e trabalho. O desenvolvimento dos trabalhos cumpriu a função de estimular a transformação, “[...] de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante a realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha” (p.71).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Vicent Jouve (2002, p.57), “[...] a leitura é antes de mais nada, um ato concreto, observável que recorre a faculdades definidas do ser humano”, é portanto a ação cultural historicamente construída. A aproximação do pequeno leitor à produção literária deve ser motivada pelo prazer do ato de ler, pois “[...] a literatura contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2011, p.11). Essa leitura precisa afastar o apagamento da voz do estudante enquanto leitor e suas escolhas necessitam ser privilegiadas. Para garantir que a sociedade se forme mais justa é preciso que ações afirmativas intencionem à diversidade étnico-racial.

Após a implementação da Lei 10.639/03, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da educação básica da rede pública e privada, e da Lei 11.645/08, que a atualiza e complementa, ao incluir a cultura indígena, determina os conteúdos que precisam ser ministrados nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A partir dessas ações afirmativas, os mediadores não podem mais ignorar a diversidade étnico racial como tema na literatura, com a finalidade de promover “[...] práticas antirracistas para o universo da infância” (DEBUS, 2017 p.14).

Atentando a essas questões, nesta dissertação, relatou-se a pesquisa de campo com a recepção de obras infantis da literatura infantil africana, afro-brasileira e de temática africana, como prática pedagógica. Em seu processo de desenvolvimento, notou-se que a literatura é fator indispensável de humanização (CANDIDO, 1995) e pode contribuir para formação do respeito à diversidade. Por meio dos debates sobre as obras em âmbito escolar, percebeu-se que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições de direito, ou de negação deles” (CANDIDO, 1995, p.256).

Exemplos dessa restrição forma notados em *Obax* (NEVES, 2012), *O presente de Ossanha* (SANTOS, 2006) e *O menino no sapatinho* (COUTO, 2013), cujos enredos, apresentam, a ausência de diálogo, a dissimulação dos discursos, a violência, as relações de poder em sociedade, o preconceito em diferentes formas e o medo, gerado pelo sentimento de impotência do protagonista diante de uma estrutura social e/ou familiar que desconsidera suas opiniões, bem como seus desejos.

Para a realização da pesquisa que embasa esta dissertação, mapeou-se as obras literárias infantis que tratam das questões étnico-raciais provenientes de políticas públicas e dispostas em acevos, como os do PNBE e do PNLD Literário. Foram detectadas obras para o

público infantil referentes aos acervos do PNBE de 2005, 2008, 2009, 2012, e dos do PNLD Literário de 2018. Na biblioteca da Unidade Escolar EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, município de Bauru, foram identificadas catorze obras infantis que tratam da temática.

Dessa maneira, partindo-se dos pressupostos da Estética da Recepção (ISER, 1999 e 1996); JAUSS (1994), observou-se que a leitura de obras dotadas de valor estético que explora temática étnico-racial pode ampliar o horizonte de expectativas dos jovens leitores. Também que, os Métodos Recepcional e Criativo, propostos por Bordini e Aguiar (1993), facultam ao mediador suporte para o desenvolvimento de um trabalho que supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo é a fruição estética associada à capacidade de criação artística.

Ao longo desta dissertação, discorreu-se sobre a perspectiva histórico-étnico racial, as leis que intensificaram o estudo da temática africana na Educação Brasileira, bem como as políticas públicas que fomentaram o PNBE e o PNLD Literário. Também dissertou-se de forma sucinta sobre a trajetória da literatura infantil, desde seu surgimento na França, no século XVIII, até a contemporaneidade. Destacou-se que há uma geração de pesquisadores que expande e difunde um reposicionamento em relação aos estudos antirracistas, aproximando seus resultados dos espaços escolares.

Verificou-se, em síntese, que a forma emocional e o discurso literário é um convite provocante que organiza o caos social, levando seu leitor a refletir acerca da realidade que o circunda. Desse modo, “[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler.” (GOULEMOT, 2001, p.116). Contudo, para que o trabalho com obras africanas, de temática africana e afro-brasileiras produza experiência enriquecedora, é preciso que o professor/mediador conheça essas obras, realizando um trabalho em que os leitores se reconheçam e sejam capazes de construir uma sociedade alicerçada no respeito à diversidade.

As narrativas trabalhadas não priorizaram apenas a temática racial, mas o trabalho com a linguagem literária, o rompimento com os estereótipos, ao apresentarem personagens com problemas semelhantes aos dos alunos, ao mesmo tempo que expuseram-nos a uma cultura diversa da sua com muitos significados. Em consonância com Eco (2011 p.12)

As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõe um discurso de muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida.

Espera-se, que a partir do trabalho aqui exposto, haja contribuição para uma formação literária antirracista e para a ampliação de horizontes de expectativa. Todo o processo, que

deu origem e forma a esta dissertação, possibilitou-me, no campo do PROFLETRAS, refletir sobre a importância da formação do leitor estético e da recepção de obras de literatura infantil africana, afro-brasileira e de temática africana para esta formação. Além disso contribuiu para minha formação enquanto profissional, consciente do meu papel de levar ao estudante, por meio da leitura literária, a construção de horizontes amplos e plurais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Liana Depieri- **Pensamento, Cosmopolitismo e Cafropolismo: perspectivas híbridas do pensamento africano** Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa e Luso-Africana Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Porto Alegre 2015.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestal. **Branços e negros em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BARTHES, Roland, **O rumor da língua**, Editora VWF Martins Fontes- POD,2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. 1ª ed. Editora Zahar,2005.

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

BRASIL. **Constituição Política do Império Do Brasil de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar.1824.Coleção das leis do império do Brasil de 1824, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/leis/10639>. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das **Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. Lei n.º 11.271, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: https://www2.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura**. Editora Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Luis. **Ilustrações do livro infantil**, Editora Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **VÁRIOS ESCRITOS**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-263.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.

CARVALHO, Andressa Monteiro de : **O presente de Joel Rufino dos Santos: Reflexões sobre o Negro e as relações Sociais** – Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdey”, Programa de Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2019.

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

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**, 7ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

CECCANTINI, João Luís C.T. **Literatura Infantil- narrativa** . In.CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias, PEREIRA Rony Farto, ZANCHETA JUNIOR Juvenal (org). Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró- Reitoria de Graduação, 2004. Vol2.

CHEVALIER, Jean, **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, 36ªed. Figuras, cores, números/** Jean Chevalier, Alain Cheerbrant; edição, revista e atualizada por Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. – 36ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da literatura Infantil/Juvenil das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 3. ed.Refundida e ampliada. São Paulo: Quíro, 1985.

CORRÊA, Eloísa Porto. O beijo da palavrinha africana: um estudo sobre obras de Mia Couto e Danuta Wojciechowska. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/60SUP/125.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

COSSON, R. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.) **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções-** 1ªed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **O menino no sapatinho**. Portugal: Editora Caminho, 2013.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos-** 1ª ed- São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **Enciclopédia de Literatura Brasileira**: Oficina Literária Afrânio Coutinho/ OLAC e ME/FAE. São Paulo: Global Editora, 2001.

DEBUS, Eliane S. Dias. **A Literatura Infantil Contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção**. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

DEBUS, Eliane S. Dias. **A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 141-156, jan./abr. 2012.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas,2014.

- DUARTE, E. de A. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. *Revista Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**: Editora Sextante, 2016.
- FARINA Modesto, PERES Clotilde, BASTOS Dorinha Blucher, **Psicodinâmica das cores em comunicação**, editora Blucher, 6ª ed. 2001.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini. 2008, 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2008.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão (org.). **Formação de Mediadores de leitura**: caderno complementar 1. Assis: ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão. Direito e literatura em diálogo: uma reflexão acerca de direitos humanos. *In*: VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro (org.). **Juventude, Educação e Sociedade**: ação social, extensão universitária. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.49-78.
- FERREIRA, Eliane AP. Galvão: **Por uma piscadela de olhos**: poesia e imagem no livro infantil. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.1, p. 153-190
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Poesia Afro-brasileira – vertentes e feições. **O eixo e a roda**, v. 15, p. 97- 112, jul./dez. 2007.
- GOMES, Carlos Magno. **O leitor modelo da narrativa pós-moderna**. *In*: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledes**: Instituto da Mulher Negra, [s. l.], n. 3, p. 39-62, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

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

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: PIERRE, Boudieu; BRESSON, François; CHARTIER, Roger (Org.); DARTON, Robert; FABRE, Daniel; GOULEMONT, Jean Marie; HÉBRARD, Jean; MARIN, Louis; ROCHE, Daniel. **Práticas de Leitura**. Editora Liberdade, 2001.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu, COENGA, Rosemar Eurico. **Literatura de recepção infantil e juvenil: modelos de emancipar**, editora Habilis, 2018.

GREORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil, Múltiplas Linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura. Uma teoria do Efeito Estético**. São Paulo, 1ª ed. 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo. Ática, 1994.

____ eat al. (1979). **A leitura e o leitor**. Coord e trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Editora Unesp, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. Editora Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira- Histórias E Histórias**. 6. ed. Editora Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, tradução Cristina Antunes. 1. Ed. 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEAL, Luciana Ferreira; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **O menino no sapatinho, de Mia Couto e a função humanizadora da arte**. Disponível em: <<https://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/35/simp35art01.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2023.

LERCO, Camila Cesário. **A literatura e a concepção de identidade em algumas narrativas de Estórias Abesonhadas de Mia Couto e de Rio dos bons sinais de Nelson Saúte**. Dissertação apresentada à faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para título de mestre. São Paulo, 2012.

LIMA, Andressa Mayara Bezerra de Oliveira, **Interações entre a palavra e a imagem: A composição narrativa verbo visual Maria Mole**, de André Neves- Editora Atena- 2022.

MACHADO, Vanda. Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais. **Revista Trama**, v. 11, n. 21, 1.º Sem., 2015. Disponível em: www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

MATA Inocência, PADILHA Laura Cavalcanti: **A mulher em África, Vozes de uma margem sempre presente**. Editora Colibri, 1ª ed, 2008.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIA COUTO. Disponível em: <<https://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 13-15.

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

OLIVEIRA, Eduardo de. **Quem é quem na Negritude Brasileira**. São Paulo: Edição do autor, 1998.

OLIVEIRA, Maria Anoria de Jesus. **Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. *In*: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis, caminhos para ler o texto visual**, Editora Autêntica, 2011.

Revista Brasileira de Psicanálise, volume 47 São Paulo outubro/dezembro. 2013

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do “Ser Negro”**: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002. 176 p.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quando voltei, tive uma surpresa: (cartas a Nelson)**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Épuras Social Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres**. Editora Global, 2004

SANTOS, Joel Rufino dos. **Assim foi (se me parece)**: Livros, polêmicas e alguma memória. Rio de Janeiro: Rocco, 2008

SANTOS, Margareth Maura. A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula. **Revista Magistro**, v. 8, n. 13, p. 80-87, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: MEC. **Educação anti-racista: Caminhos abertos para a lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).p. 21-38.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Crianças e adolescentes negros frente à educação e à escola: uma perspectiva sobre as desigualdades. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (org.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**, 6ªed. Editora Penso, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1:

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu, _____ responsável pelo estudante _____, matriculado no 2º ano B, da EMEF Etelvino Rodrigues Madureira, município de Bauru, estado de São Paulo, autorizo o mesmo (a) a participar das atividades desenvolvidas para a efetivação do Projeto de mestrado sob o título “LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: EM BUSCA DE UMA SUBJETIVIDADE ANTIRRACISTA”. Do mesmo modo autorizo também a divulgação das imagens produzidas para fins didáticos e destinados aos registros da aprendizagem.

Assinatura do pai e ou responsável

ANEXO: 2

CONVITE PARA EXPOSIÇÃO

QUERIDOS PAIS

A EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DOS ESTUDANTES DO 2º ANO B SOBRE O PROJETO, *LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR: EM BUSCA DE UMA SUBJETIVIDADE ANTIRRACISTA*, ACONTECERÁ DURANTE A REUNIÃO DE PAIS, NO DIA 15 DE DEZEMBRO DAS 8H ÀS 10H. CONTAMOS COM SUA PARTICIPAÇÃO.

